

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

THÈSE DE DOCTORAT PRÉSENTÉE À
LA FACULTÉ DES LETTRES ET SCIENCES HUMAINES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE (PH. D.-RI)

PAR
© IRÈNE SAMSON

SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE À LA SUITE D'UNE DÉMARCHE DE COACHING :
EFFETS DE LA SATISFACTION DES TROIS BESOINS PSYCHOLOGIQUES AU TRAVAIL ET DU
SOUTIEN DU SUPERVISEUR

JUIN 2020

Sommaire

L'avènement de la quatrième révolution industrielle incite les organisations à revoir leurs pratiques afin d'outiller leurs membres quant à leur façon de travailler ensemble (McKinsey Global Institute, 2018). Cette nouvelle réalité fait ressortir le besoin de disposer de moyens de développement adaptés à la complexité et à la diversité des contextes des travailleurs. Devant l'efficacité contestée des méthodes liées à l'approche « one-size-fits-all », le coaching gagne en popularité auprès des organisations (Grant, 2014). Bien que cette intervention jouisse d'une grande renommée dans les organisations, les écrits scientifiques sur le sujet sont encore à leurs balbutiements et nécessitent davantage d'éclairage. En effet, une minorité de travaux documente les antécédents des effets du coaching (Theeboom et al., 2014). De plus, de récentes études soulignent que peu d'écrits explorent l'interaction entre les particularités du client et celles de son environnement pour mieux comprendre leur singularité sur les effets du coaching (Bozer & Jones, 2018). Enfin, des auteurs critiquent le manque de fondements conceptuels dans les études portant sur le coaching (p. ex., Jones et al., 2016). Ils recommandent notamment de s'appuyer sur des cadres théoriques avérés en apprentissage, en formation et en développement. La théorie sociocognitive (Bandura, 1986) et de l'autodétermination (Ryan & Deci, 2017) sont du nombre de ces écrits largement cités. En plus de concevoir le développement comme étant le résultat de l'interaction entre les attributs propres à l'individu et ceux propres à son environnement, ces deux cadres de référence postulent que la capacité à apprendre et à se développer découlerait de la liberté de choix et

d'actions de l'individu. En intégrant ces propositions théoriques et les données probantes susnommées, cette thèse propose un modèle qui considère l'interaction d'antécédents liés aux effets du coaching. Ainsi, deux objectifs sont poursuivis : (1) vérifier les effets directs de la satisfaction de chacun des trois besoins psychologiques et du soutien du superviseur sur le sentiment d'efficacité personnelle à la suite d'une démarche de coaching; et (2) tester l'effet modérateur du soutien du superviseur. Afin d'éprouver le modèle proposé, un devis incluant trois temps de mesure a été retenu. Au total, 206 membres du personnel-cadre d'une entreprise manufacturière ont pris part individuellement à une démarche de coaching et ont répondu à des instruments de mesure validés. L'effet de diverses variables contrôles a d'abord été observé. Puis, les analyses principales ont été réalisées à l'aide de modélisations par équations structurelles. Les résultats indiquent que la satisfaction du besoin de compétence et le soutien du superviseur sont positivement liés au sentiment d'efficacité personnelle. De plus, les résultats illustrent que, lorsque le soutien du superviseur est faible, une relation positive significative existe entre la satisfaction du besoin de compétence et le sentiment d'efficacité personnelle. Cette recherche fournit non seulement un appui empirique à certains déterminants du sentiment d'efficacité personnelle à la suite d'une démarche de coaching, mais elle permet également d'offrir des pistes aux organisations désireuses de soutenir le libre choix des travailleurs pour favoriser leur développement professionnel.

Mots-clés : Coaching, sentiment d'efficacité personnelle, satisfaction des besoins psychologiques au travail, soutien du superviseur

Table des matières

| | |
|---|----|
| SOMMAIRE | 1 |
| TABLE DES MATIÈRES | 3 |
| LISTE DES TABLEAUX | 7 |
| LISTE DES FIGURES | 8 |
| REMERCIEMENTS | 9 |
| INTRODUCTION | 12 |
| État des connaissances scientifiques actuelles portant sur le coaching | 15 |
| Objectifs généraux de recherche | 17 |
| Structure proposée de la présente thèse | 18 |
| CONTEXTE THÉORIQUE | 20 |
| Interventions de coaching en contexte organisationnel | 21 |
| Définition du coaching | 22 |
| Distinction entre le coaching et diverses méthodes de développement individuel ... | 26 |
| Vers une proposition théorique de certains déterminants des effets du coaching | 29 |
| Théorie sociocognitive | 31 |
| Déterminants influençant les croyances d'autoefficacité | 32 |
| Conceptualisation du sentiment d'efficacité personnelle | 35 |
| Distinction entre le SEP et des construits similaires. | 38 |
| Pertinence de l'examen du SEP dans l'étude du coaching | 40 |
| SEP spécifique au contexte. | 43 |
| Analyse critique de la portée de la théorie sociocognitive à l'explication du SEP et perspective complémentaire | 44 |
| Théorie de l'autodétermination | 47 |
| Satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux | 48 |
| Satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux au travail. | 50 |
| Distinction entre la satisfaction du besoin de compétence au travail et le SEP. | 53 |

| | |
|---|-----------|
| Proposition d'explication théorique des effets de la satisfaction de chacun des besoins psychologiques au travail sur le SEP-BRC..... | 54 |
| Appuis empiriques quant aux effets de la satisfaction de chacun des besoins psychologiques fondamentaux sur le SEP..... | 57 |
| Limites des appuis empiriques quant aux effets de la satisfaction de chacun des besoins psychologiques fondamentaux au travail sur le SEP..... | 59 |
| Soutien du superviseur | 61 |
| Conceptualisation du soutien du superviseur..... | 61 |
| Proposition d'explication théorique de l'effet direct du soutien du superviseur sur le SEP | 62 |
| Appuis empiriques quant à l'effet du soutien du superviseur sur le SEP..... | 63 |
| Soutien du superviseur en interaction avec la satisfaction de chacun des trois besoins au travail | 65 |
| Proposition d'explication théorique quant à l'effet modérateur du soutien du superviseur dans la relation liant la satisfaction de chacun des besoins au travail au SEP-BRC..... | 66 |
| Appuis empiriques quant aux effets de l'interaction du soutien du superviseur et de la satisfaction de chacun des besoins psychologiques fondamentaux au travail sur le SEP. | 71 |
| MÉTHODE | 75 |
| Devis de recherche..... | 76 |
| Déroulement..... | 76 |
| Projet de plus grande envergure | 77 |
| <i>Objectifs du projet de recherche et choix de la compétence à travailler en coaching ...</i> | 77 |
| <i>Partenariat avec l'organisation sélectionnée</i> | 78 |
| <i>Protocole d'intervention.....</i> | 79 |
| <i>Accompagnement des participants.....</i> | 80 |
| <i>Interventions de coaching</i> | 81 |
| <i>Modalités de coaching</i> | 82 |
| <i>Cadre de référence balisant les interventions de coaching</i> | 82 |
| <i>Structure de la démarche de coaching</i> | 84 |
| <i>Structure des séances de coaching.....</i> | 86 |
| <i>Les coachs.</i> | 87 |
| <i>Considérations éthiques.</i> | 88 |
| La présente étude..... | 91 |

| | |
|--|------------|
| Caractéristiques des participants | 92 |
| Instruments de mesure | 93 |
| Données sociodémographiques..... | 93 |
| Satisfaction des trois besoins psychologiques au travail | 94 |
| Soutien du superviseur | 95 |
| SEP-BRC..... | 97 |
| RÉSULTATS..... | 101 |
| Analyses préliminaires | 102 |
| Postulats | 102 |
| Variables contrôles | 103 |
| Statistiques descriptives et corrélations | 105 |
| Analyses principales | 107 |
| Critères retenus. | 107 |
| Modèles de mesure | 108 |
| Modèles de structure | 111 |
| <i>Modération latente</i> | <i>111</i> |
| <i>Modération sur des scores observés</i> | <i>115</i> |
| Vérification des hypothèses..... | 119 |
| <i>Hypothèse de liens directs</i> | <i>119</i> |
| <i>Hypothèses d'interaction.....</i> | <i>119</i> |
| DISCUSSION | 123 |
| Implications théoriques | 124 |
| Hypothèses de liens directs | 124 |
| Hypothèses d'interaction..... | 129 |
| Implications pratiques | 134 |
| Limites et pistes de recherches futures..... | 142 |
| RÉFÉRENCES..... | 149 |
| APPENDICE A | 172 |
| Certificat d'éthique | 172 |
| APPENDICE B..... | 174 |
| Formulaire de consentement | 174 |

| | |
|---|------------|
| APPENDICE C..... | 179 |
| Questionnaire sociodémographique | 179 |
| APPENDICE D | 181 |
| Questionnaire : Satisfaction des trois besoins psychologiques au travail..... | 181 |
| APPENDICE E..... | 183 |
| Questionnaire : Soutien du superviseur | 183 |
| APPENDICE F..... | 185 |
| Questionnaire : SEP-BRC..... | 185 |

Liste des tableaux

| | |
|--|-----|
| Tableau 1. Opérationnalisation des objectifs SMART | 86 |
| Tableau 2. Modèle GROW (Grant et al., 2009)..... | 87 |
| Tableau 3. Statistiques descriptives et corrélations | 106 |
| Tableau 4. Différences entre les modèles testés..... | 118 |

Liste des figures

| | |
|--|-----|
| Figure 2. Interaction entre la satisfaction du besoin de compétence au travail et le soutien du superviseur sur le SEP-BRC | 121 |
| Figure 3. Modèle final de l'étude..... | 122 |

Remerciements

La rédaction de ces mots marque la fin d'un long processus à la fois empreint de plaisir, de découragement, d'évitement et de dépassement de soi. Cet aboutissement n'aurait pas été possible sans le soutien d'un entourage exceptionnel. Les études montrent que le soutien de l'environnement peut avoir une incidence positive sur une multitude de conséquences. Dans mon cas, je suis profondément convaincue que cette variable est celle qui explique le plus la variance de cet accomplissement. Je tiens donc à remercier plusieurs personnes qui, chacune à leur manière, ont contribué à la satisfaction de mes besoins d'autonomie, de compétence et d'affiliation sociale, ainsi qu'à l'évolution de mon sentiment d'efficacité personnelle quant à mes capacités à terminer ma thèse. Ces personnes ont également contribué, peut-être même sans le savoir, à faire de moi une meilleure personne sur le plan tant personnel que professionnel.

Mes premiers remerciements s'adressent à nulle autre que Marie Malo, ma chère directrice de thèse. Il n'y a pas de mots pour exprimer toute la reconnaissance que j'éprouve à ton égard. Ensemble, nous avons connu beaucoup de péripéties, tant positives que négatives. On peut notamment penser aux deux dépôts de projet de thèse, aux boucles du désespoir, au changement de cheminement à la toute fin de mon parcours et, finalement, au fameux dépôt de la présente thèse. Durant toutes ces années, tu as toujours su te montrer à l'écoute, comprendre mes besoins, faire preuve de soutien, de patience et d'optimisme, mais surtout, être disponible. Tu mérites amplement un « bien

joué » pour ton encadrement. Je n’y serais pas arrivée sans toi. Marie, je te suis infiniment reconnaissante, merci!

J’aimerais également remercier des personnes en or, sans qui ce parcours sinueux n’aurait pas eu la même saveur. À Julie-Andrée, merci d’avoir tracé le chemin et de m’avoir montré que c’était possible de terminer une thèse. Merci aussi pour toutes les fois où tu m’as servi d’excuse pour Marie dans le cadre de ma thèse. Anne-Marie, sans toi, je n’aurais probablement même pas osé m’inscrire au doctorat. Tu es un réel modèle de persévérance et de résilience. Merci à Mylène, pour ton humour, ton authenticité et ton écoute sans jugement. Tu as su m’appuyer dans mes différents moments d’incertitude et valider chacune de mes émotions. À Laetitia, merci de ton soutien important lors de mes analyses et de ta disponibilité pour répondre à mes nombreuses questions. À tous mes collègues du doctorat, merci d’avoir traversé avec moi cette folle aventure. Enfin, un merci spécial à l’organisation partenaire et à tous les membres de son personnel-cadre. Sans vous, une telle réalisation n’aurait pas pu être possible.

Sur une note plus personnelle, j’aimerais remercier Denis et Thoai Lien, mes parents, et Anne et Marie, mes sœurs. Merci d’avoir eu confiance en mes choix et de me soutenir sans condition, même si ce n’est pas toujours facile. Merci également à tous mes amis pour votre patience et pour avoir toléré toutes mes absences alors que je me concentrais sur mes études. Un merci spécial à René Descartes, mon fidèle compagnon

velu qui a su m'accompagner avec brio dans mes moments de rédaction et de procrastination.

Enfin, le dernier remerciement, et non le moindre, va à Philippe. Merci de me soutenir autant depuis toutes ces années, peu importe les hauts ou les bas qu'a connus ce long périple. Je ne crois pas que quiconque puisse comprendre mieux que toi ce que représente cette thèse. Merci d'avoir cru en moi et d'avoir toléré mes impatiences et mes incertitudes. Malgré la distance, tu as su être à mes côtés à chaque instant. Sans aucun doute, tu as travaillé tout aussi fort durant ce doctorat, et une grande partie te revient.

Introduction

Tirant son origine de la volonté du gouvernement allemand de s'imposer comme la référence mondiale du secteur manufacturier (Simard, 2017), la quatrième révolution industrielle s'inscrit désormais dans une tendance lourde à l'échelle internationale (Simard, 2017). De fait, elle figure au rang des priorités stratégiques des milieux organisationnels et académiques des pays industrialisés (Hermann, Pentek, & Otto, 2016). Marquée par l'accélération des développements technologiques comme les avancées de l'intelligence artificielle, cette quatrième révolution se caractérise par une transformation numérique du travail (Horizons de politiques Canada, 2018). L'automatisation intelligente des processus et des services ainsi que la connectivité des données et des utilisateurs constituent des exemples d'innovation technologique (Gouvernement du Québec, 2019). Parmi les entreprises les plus concernées par ces transformations se trouvent celles du secteur manufacturier (McKinsey Global Institute, 2018). À preuve, les bénéfices associés à l'intégration de la technologie pourraient améliorer de 15 à 24 % la productivité sur 5 à 10 ans selon une analyse projective effectuée à partir des chiffres de l'industrie manufacturière allemande (Rüßmann et al., 2015).

Bien que l'ensemble de ces progrès présente le potentiel d'engendrer des économies d'échelle, il implique en contrepartie un changement profond de la nature du travail et des interactions entre les différents acteurs organisationnels au cours des prochaines décennies (Horizons de politiques Canada, 2018). À cet effet, le McKinsey Global Institute (2018) prévoit une hausse de 24 %, d'ici 2030, du temps investi par les

travailleurs dans la production de comportements faisant appel à leurs habiletés relationnelles. Corollairement, les organisations auront à revoir leurs pratiques afin d'outiller leurs membres quant à leur façon de travailler ensemble (McKinsey Global Institute, 2018). Ces projections mettent en évidence un besoin de disposer de moyens adaptés à cette nouvelle réalité en constante évolution.

C'est entre autres en raison de ce type d'enjeux que le travail à l'ère de l'économie numérique a été identifié par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada comme l'un des principaux défis mondiaux de demain (Horizons de politiques Canada, 2018). D'après l'organisme subventionnaire fédéral, les options rigides d'apprentissage accéléré risquent de poser problème face à un environnement en mouvance. Ces préoccupations font écho aux critiques formulées à l'égard de l'approche « one-size-fits-all », qui mise sur l'uniformisation des méthodes de développement professionnel. Alors que ce type d'approche omet la complexité ainsi que la diversité des contextes et des caractéristiques individuelles, une majorité de données probantes fait état de la supériorité des interventions adaptées à la particularité des situations et des personnes (Apfelbaum, Stephens, & Reagans, 2016; Manuti, Pastore, Scardigno, Giancaspro, & Morciano, 2015). Devant l'efficacité contestée des options formatées et rigides de développement des individus au travail, les organisations se tournent de plus en plus vers des méthodes individualisées (Ely et al., 2010; Grant, 2014; Nieminen, Smerek, Kotrba, & Denison, 2013).

Le coaching individuel compte parmi les interventions privilégiées pour favoriser le développement professionnel du travailleur (Mackie, 2015). En misant sur une approche personnalisée et collaborative où un coach soutient son client dans la poursuite de ses objectifs de développement, ce type d'intervention jouit d'une popularité grandissante (Jones et al., 2016). En effet, la proportion d'organisations faisant appel aux services d'un coach a considérablement augmenté au cours des 40 dernières années (International Coach Federation, 2019). Initialement réservé à la haute direction, le coaching est aujourd'hui offert à tout type de contributeurs en emploi. À l'échelle mondiale, les coûts annuels des services offerts par les coachs s'élèvent à plus de deux milliards de dollars (International Coach Federation, 2016). Pour les décideurs organisationnels, cette approche personnalisée présente divers avantages, dont l'amélioration des compétences (Mackie, 2015) et de la performance au travail (Bozer, Sarros, & Santora, 2014). Sur la base de ces considérations, le coaching semble a priori une option à envisager pour développer la capacité des individus à travailler ensemble afin de faire face à certains défis posés par la quatrième révolution industrielle.

État des connaissances scientifiques actuelles portant sur le coaching

Par opposition à la montée en popularité du coaching dans les milieux de pratique, la production de connaissances scientifiques sur le sujet progresse à un rythme nettement plus lent. À titre d'exemple, la plus récente méta-analyse ayant examiné les effets de ce type d'interventions remonte à 2016 et elle ne regroupe que 17 études (c.-à-d., Jones,

Woods, & Guillaume, 2016). À la lumière des résultats obtenus auprès de travailleurs majoritairement américains, le coaching aurait un grand effet sur certains critères mesurés auprès de participants œuvrant dans le secteur de la santé ou de l'éducation ($k = 3$, $N = 116$, $d = 1,15$, 90 % IC [0,88, 1,47]). En fonction du critère de performance individuelle privilégié, les personnes ayant pris part à l'expérimentation ont significativement amélioré leur productivité ou atteint les objectifs fixés au début de la démarche d'intervention. Par ailleurs, les résultats témoignent d'une contribution faible à modérée du coaching sur le développement de compétences ($k = 10$, $N = 1784$, $d = 0,26$, 90 % IC [0,16, 0,50]), allant des habiletés techniques à la capacité d'exercer du leadership. Différemment, une autre méta-analyse fait état de l'apport non significatif de cette méthode à l'amélioration des relations avec autrui ($k = 3$, $N = 84$, $g = 0,12$, 95 % IC [-0,01, 0,24]; Sonesh et al., 2015).

Au regard du nombre de recherches publiées à ce jour, les résultats de ces deux méta-analyses demeurent à reproduire avant de conclure à leur robustesse. Ils laissent néanmoins entrevoir une fluctuation des effets du coaching selon la variable dépendante étudiée. Non seulement ce constat rejoint les propos tenus par des chercheurs spécialisés dans le domaine (p. ex., Jones, Woods, & Zhou, 2018), mais il va également dans le même sens que les conclusions largement appuyées par les écrits s'attardant à l'efficacité de la formation professionnelle (p. ex., Arthur, Bennett, Edens, & Bell, 2003).

Cet état de fait laisse entière la question de l'utilité du coaching pour soutenir les acteurs organisationnels dans leur capacité à travailler ensemble afin de relever les défis des prochaines décennies. Or, de récentes données probantes donnent à penser que l'efficacité de cette option d'apprentissage dépendrait notamment du contexte et des critères d'efficacité retenus (Bozer & Jones, 2018; Jones et al., 2018). Dans cette perspective, Bozer et Jones (2018) invitent la communauté scientifique à explorer les interactions entre diverses caractéristiques du client et de l'environnement qui l'entoure dans le but d'affiner la compréhension de l'apport singulier des facteurs sous-jacents aux effets attribuables au coaching. À cette fin, ils recommandent d'engager une réflexion théorique pouvant étayer une telle modélisation. Leurs recommandations concordent avec les conclusions présentées dans les méta-analyses de Theeboom et al. (2014) et de Jones et ses collègues (2016). Devant la pauvreté des fondements conceptuels guidant la réalisation des études portant sur le coaching, l'ensemble de ces scientifiques souligne l'importance d'accélérer le développement de cadres conceptuels solides fournissant une explication des mécanismes qui favorisent l'efficacité de ce type d'interventions.

Objectifs généraux de recherche

Dans l'optique de répondre à l'invitation lancée par ces derniers chercheurs, la présente thèse a pour objet de proposer un modèle qui tient compte de l'interaction entre certains déterminants attribuables aux effets du coaching. Plus précisément, elle s'intéresse à la conjugaison de l'environnement organisationnel et du rôle actif du

travailleur dans le développement de sa capacité à collaborer avec autrui afin de franchir un prochain pas dans l'étude du coaching. Pour ce faire, elle adopte les recommandations de Jones et al. (2016) en prenant comme assises des cadres théoriques reconnus dans la littérature portant sur l'apprentissage, la formation et le développement professionnels. Ainsi, elle s'inscrit dans les objectifs du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada en documentant le potentiel de cette option d'apprentissage à outiller les travailleurs dans la production de comportements faisant appel à leurs habiletés relationnelles. En plus de se démarquer des travaux antérieurs, cette production scientifique vise ultimement à apporter une contribution originale aux connaissances actuelles en offrant des pistes de réflexion aux acteurs organisationnels soucieux de soutenir la liberté de choix des individus afin de contribuer à leur développement professionnel.

Structure proposée de la présente thèse

Cette recherche doctorale contient cinq grands chapitres incluant la présente introduction. Le prochain chapitre concerne le cadre théorique dans lequel s'inscrit la thèse. Dans le but de bien situer le contexte de l'étude, un examen critique des conceptualisations les plus populaires du coaching sera d'abord présenté. Ensuite, les construits retenus seront définis et les théories utilisées seront introduites. Par ailleurs, des études empiriques appuyant les liens entre les variables d'intérêt seront rapportées et critiquées tout au long du contexte théorique. Le troisième chapitre porte sur la

méthode employée dans le cadre de cette recherche doctorale. Plus précisément, ce chapitre fournira les informations relatives au devis de recherche, qui inclut trois temps de mesure, au déroulement, aux considérations éthiques prises en compte au cours de l'étude, aux caractéristiques des participants provenant d'un milieu manufacturier ainsi qu'aux instruments de mesure choisis. Dans le quatrième chapitre seront rapportés les résultats issus des analyses préliminaires, descriptives et principales réalisées à partir d'analyses de modélisation par équations structurelles. Finalement, le cinquième et dernier chapitre engagera une discussion entourant l'interprétation des différents résultats observés, leurs contributions pour les chercheurs et les praticiens ainsi que leurs limites et pistes de recherches futures.

Contexte théorique

Ce chapitre a pour objectif d'établir les assises théoriques et empiriques à partir desquelles sera proposée une modélisation de l'interaction entre divers facteurs sous-jacents aux effets attribuables au coaching. Pour ce faire, le contexte théorique est structuré dans le respect du principe d'entonnoir, c'est-à-dire en inscrivant d'abord la thèse dans le contexte d'intervention étudié. Par la suite, seront graduellement introduites les théories guidant le choix des variables à privilégier pour faire avancer la réflexion quant aux options susceptibles de soutenir la capacité des acteurs organisationnels à travailler ensemble afin de relever certains défis des prochaines décennies.

Interventions de coaching en contexte organisationnel

L'introduction de cet exercice doctoral a mis en relief l'écart entre la popularité du coaching offert en organisation et les données probantes sur le sujet. Une des raisons pouvant expliquer ce constat repose sur la confusion quant à la façon de définir le coaching dans les écrits empiriques (Jones et al., 2016). Dans l'optique d'accélérer le développement des connaissances scientifiques, certains auteurs recommandent de privilégier les conceptualisations du coaching spécifiques au contexte organisationnel (Bozer & Jones, 2018; Jones et al., 2016). Cette invitation appelle à préciser les éléments qui caractérisent le coaching en milieu de travail. Pour ce faire, l'auteure de la présente thèse s'est inspirée de chercheurs ayant fait progresser l'étude de cette option d'apprentissage (c.-à-d., Grant, 2014; Jones et al., 2016; Theeboom et al., 2014). Ainsi,

quatre caractéristiques ont été dégagées à partir de leurs travaux : (1) une intervention individuelle (2) réalisée dans un cadre professionnel (3) auprès de gestionnaires et de professionnels ayant à jouer un rôle d'influence (4) afin de les soutenir dans l'atteinte de leurs objectifs visant l'amélioration tant de l'efficacité individuelle que de l'efficacité organisationnelle. À la lumière de ces informations faisant office de critères, différentes définitions de coaching seront analysées et critiquées dans la section suivante. Cette analyse critique vise à éclairer le choix de la définition à employer dans le cadre de la présente thèse.

Définition du coaching. Plusieurs définitions du coaching existent dans la documentation scientifique. Les principales seront décrites, puis comparées aux quatre critères présentés ci-dessus. Parmi les définitions de coaching les plus utilisées aujourd'hui se trouve celle de la Fédération internationale des coachs (ICF). Selon cette dernière, le coaching renvoie à un partenariat avec des clients dans un processus créatif stimulant la réflexion, qui les inspire à maximiser leur potentiel personnel et professionnel (ICF, 2019). Bien que cette conceptualisation soit fréquemment utilisée, elle comporte certaines limites sur le plan de sa formulation et en fonction des critères établis dans la section précédente. En ce qui concerne la formulation, l'expression « processus créatif stimulant la réflexion qui les [clients] inspire » suggère que l'ensemble des interventions de coaching seraient créatives. Formulée ainsi, cette expression amène à inférer que les clients auront cette perception positive et spécifique de l'intervention de coaching. En

outre, la définition proposée par l'ICF inclut une promesse de résultat en mentionnant que le client entreprendra une réflexion stimulée par le processus de coaching et qu'il en sera également inspiré. Or, les écrits montrent que l'expérience subjective du client et les résultats d'une intervention dépendent d'une pluralité de facteurs propres au client, notamment sur le plan génétique, biologique, développemental et environnemental (Kilburg, 2001). Cette conception du coaching présente donc des lacunes conceptuelles importantes, car elle suggère que les effets du processus de coaching sont uniquement attribuables à l'intervention. En ce qui a trait aux critères tirés de la pratique organisationnelle, la définition restreint la visée au coaché sans préciser les effets sur l'organisation. En outre, elle s'applique au-delà du cadre professionnel et n'est pas propre à une clientèle de gestionnaires et de professionnels. En effet, l'ICF tient également compte du coaching de vie dans sa conception du coaching, ce qui inclut la sphère personnelle. Par conséquent, la définition de l'ICF n'a pas été retenue pour la présente étude.

Une deuxième conceptualisation largement employée dans la documentation scientifique est celle de Stober et Parry (2005). Selon ces auteurs, le coaching se définit par un processus collaboratif qui a pour but de faciliter la capacité d'un client à se diriger vers l'apprentissage et la croissance, ce qui se traduit par des changements durables dans la compréhension de soi et des comportements. Contrairement à la définition de l'ICF, cette proposition tient compte de la visée de l'intervention sans garantie de résultats.

Cependant, elle partage trois limites avec la conception de l'ICF, en manquant de précision relativement au contexte organisationnel recherché. En effet, elle n'inclut pas explicitement l'efficacité organisationnelle de l'intervention, elle s'adresse de façon non ciblée à une clientèle de gestionnaires et de professionnels, et elle s'applique à toutes les sphères de la vie du client. À la lumière de ce constat, cette définition n'a pas été retenue.

Pour sa part, Kilburg (1996) utilise le terme « coaching exécutif ». Il définit le construit comme étant une relation d'aide formée entre un client ayant une autorité et une responsabilité managériale dans l'organisation, et un consultant utilisant une variété de techniques et de méthodes comportementales pour aider le client à atteindre un ensemble d'objectifs mutuellement établis. Ces derniers visent à améliorer la performance professionnelle et la satisfaction personnelle du client et, par conséquent, à améliorer l'efficacité de l'organisation dans le cadre d'une entente de coaching formellement définie. Contrairement aux conceptualisations de l'ICF (2016) et de Stober et Parry (2005), la définition de Kilburg (1996) tient compte à la fois de l'individu et de l'organisation et réfère à une intervention individuelle dans un cadre professionnel. Néanmoins, cette définition ne s'applique qu'à une clientèle possédant un haut niveau de gestion. Comme il est souhaité que le coaching s'adresse à une clientèle de gestionnaires et de professionnels, cette définition n'a pas été retenue dans le cadre de la présente étude.

Basée sur la définition de Kilburg, la conceptualisation du coaching exécutif de Grant (2014) renvoie à une relation d'aide formée entre un coaché et un coach. Selon la définition proposée, le coaché possède une responsabilité et une autorité de leadership, de gestion ou de supervision dans une organisation, alors que le coach utilise une variété de techniques d'intervention cognitives et comportementales pour aider le coaché à atteindre un ensemble d'objectifs élaborés conjointement avec lui. Les moyens mis en place pour atteindre ces objectifs cherchent de façon générale à améliorer les compétences du client, sa performance en emploi et son bien-être, de même que l'efficacité de l'organisation (Grant, 2014). À l'inverse des trois définitions mentionnées précédemment, la conceptualisation du coaching proposée par Grant apparaît complète et opérationnelle selon les critères recherchés. En ce sens, cette définition porte à la fois sur l'individu et sur son organisation, en plus de faire référence à une intervention individuelle réalisée dans le cadre du travail. Enfin, la proposition de Grant (2014) élargit celle de Kilburg (1996) en ce qui concerne la clientèle cible. En effet, elle s'applique à des gestionnaires autant qu'à des professionnels, pourvu qu'ils aient à exercer leur leadership dans leur organisation. Dans l'environnement de travail, le leadership réfère aux personnes qui ont à jouer un rôle d'influence au sein de leur entreprise (House, Hanges, Javidan, Dorfman, & Gupta, 2004). À titre d'exemple, les gestionnaires exercent de l'influence dans l'accompagnement des membres de leur équipe vers l'atteinte d'objectifs communs. En outre, les professionnels sont appelés à exercer de l'influence par leur rôle-conseil et d'accompagnement auprès de différents membres de l'organisation. Comme la

définition du coaching proposée par Grant tient compte de l'ensemble des éléments à considérer dans une intervention de coaching, elle sera retenue pour la présente recherche doctorale.

Si les travaux de Grant (2014) servent d'assises conceptuelles à la présente recherche doctorale pour définir le coaching, ce n'est pas le cas de l'appellation utilisée « coaching exécutif ». Or, cette appellation ne fait pas consensus dans la documentation scientifique, puisque le terme « exécutif » fait référence à la haute direction. La proposition de Grant s'adresse à une clientèle plutôt élargie, comme des gestionnaires, des superviseurs et des professionnels. Ainsi, dans un souci de précision et afin d'éviter toute confusion pour le lecteur en adoptant un terme qui appartient à un niveau précis de la hiérarchie organisationnelle, l'exercice doctoral retient l'appellation « coaching » pour référer au coaching individuel en contexte de travail.

Distinction entre le coaching et diverses méthodes de développement individuel.

Malgré la popularité montante du coaching au sein des organisations, cette pratique semble fréquemment confondue avec d'autres activités de développement individuel (Hodgetts, 2002; Passmore, 2007; Williams, 2003), comme le mentorat et la psychothérapie. Devant ces faits, il importe de faire la distinction entre ces trois interventions.

La façon de définir le mentorat diffère selon les écrits scientifiques, toutefois la plupart des auteurs s'entendent pour dire qu'il s'agit d'une relation singulière, dynamique et réciproque entre un mentor offrant un soutien et un junior désirant développer ses apprentissages par l'acquisition de connaissances (Brodeur, 2016; Eby, Rhodes, & Allen, 2007). Ces deux pratiques désignent une relation d'aide entre deux individus, mais la nature de cette relation diffère. En effet, la relation dans le mentorat est asymétrique, puisque le mentor est un expert qui transmet ses connaissances à un junior nouvellement en poste, alors qu'il s'agit d'une relation davantage symétrique dans l'intervention de coaching, où le coach agit comme accompagnateur dans le processus de développement du coaché (Kram, 1988; Megginson & Clutterbuck, 1995). De plus, le mentorat et le coaching n'ont pas la même visée. En effet, le mentorat a pour objectif principal d'enrichir l'expérience générale de l'individu qui débute dans son poste (Clutterbuck, 2008), tandis que le coaching vise plus largement à développer des compétences et à améliorer le rendement au travail de l'individu et de l'organisation (Clutterbuck, 2008; Grant, 2014).

En ce qui concerne la psychothérapie, l'Ordre des psychologues du Québec (2019) définit le construit comme étant :

« un traitement psychologique pour un trouble mental, pour des perturbations comportementales ou pour tout autre problème entraînant une souffrance ou une détresse psychologique qui a pour but de favoriser chez le client des changements significatifs dans son fonctionnement cognitif, émotionnel ou comportemental, dans son système interpersonnel, dans sa personnalité ou dans son état de santé. Ce traitement va au-delà d'une aide visant à faire face aux difficultés courantes ou d'un rapport de conseils ou de soutien » (Ordre des psychologues du Québec, 2019).

Sur la base de cette définition et d'écrits de référence portant sur la psychothérapie (p. ex., Hovath, Del Re, & Flückiger, 2011; Horvath & Symonds, 1991), des parallèles peuvent être établis entre le coaching et la psychothérapie. Ces deux interventions créent une relation personnalisée avec le client afin de l'aider à mieux comprendre ses réactions cognitives et émotionnelles (Hodgetts, 2002). Elles visent aussi à faciliter les changements psychologiques et comportementaux chez le client grâce à une relation de collaboration (McKenna & Davis, 2009).

En revanche, la psychothérapie s'adresse à une population qui vit une souffrance ou une détresse psychologique relativement à l'ensemble des sphères de la vie, au-delà de la sphère professionnelle. Quant au coaching, il concerne une clientèle de travailleurs présentant un bon niveau de fonctionnement et se concentre sur les objectifs de développement professionnel, en cohérence avec les objectifs organisationnels (Baron, 2009; Gray, 2006). D'une part, ces deux pratiques s'adressent à des clientèles différentes; d'autre part, en contexte de coaching, il est essentiel de s'assurer d'abord que le coaché ne vit pas une détresse psychologique ou une souffrance liées à l'ensemble des sphères de la vie et qu'il dispose de ressources suffisantes pour atteindre ses objectifs de développement (Passmore & Fillery-Travis, 2011). De plus, la visée de ces deux interventions diffère. En effet, la psychothérapie constitue généralement une démarche

à long terme visant des changements par rapport à des dimensions stables de la personnalité (Roberts, Luo, Briley, Chows, Su, & Hill, 2017), alors que le coaching est habituellement de courte durée, bien défini dans le temps et vise des changements sur le plan des habiletés et des compétences au travail (Gray, 2006).

En résumé, le coaching se distingue des autres méthodes de développement individuel par la nature de la relation, la clientèle ciblée et la visée de l'intervention. Plus précisément, l'intervention de coaching mise sur une relation d'aide symétrique collaborative entre un coach et un travailleur, qui possède un niveau de fonctionnement suffisant pour pouvoir investir des efforts dans son développement professionnel en se fixant des objectifs qui rejoignent ceux de son organisation.

Vers une proposition théorique de certains déterminants des effets du coaching

Si cette option d'apprentissage est largement privilégiée dans la pratique, l'état embryonnaire des connaissances scientifiques mis en relief dans l'introduction de la thèse appelle à poursuivre l'exploration des facteurs susceptibles de favoriser le développement de l'individu en cohérence avec les cibles organisationnelles. Devant le manque actuel de fondements conceptuels solides, Jones et al. (2016) recommandent d'appuyer l'étude du coaching sur des cadres théoriques reconnus dans la littérature portant sur l'apprentissage, la formation et le développement. En réponse à cette invitation et aux critiques émises à l'égard des travaux sur le coaching, la présente étude s'inspire donc des

connaissances contemporaines pour proposer un modèle qui prend en compte l'interaction de déterminants attribuables aux effets du coaching.

Alors que la littérature scientifique sur le coaching est insuffisante pour comprendre les mécanismes impliqués dans le développement de l'individu, d'importantes théories du fonctionnement humain s'y intéressent. Du nombre de ces écrits largement cités en psychologie organisationnelle se trouvent la théorie sociocognitive (Bandura, 1986; 2001, 2008) et la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2001; Ryan & Deci, 2017). Considérant le rôle actif de l'individu dans son développement, ces deux cadres de référence supposent que l'être humain est naturellement porté à actualiser son potentiel en relevant des défis et en enrichissant ses connaissances. Par ailleurs, la capacité à apprendre et à se développer dépendrait du degré de liberté de choix et d'actions dont la personne jouit. Ces deux théories tiennent non seulement compte des facteurs individuels, mais elles conçoivent aussi le développement humain comme étant le résultat de l'interaction entre les déterminants propres à l'individu et propres à son environnement. Dans le but de proposer une modélisation de l'interaction entre divers déterminants des effets du coaching, les prochaines sections poseront certains des principaux fondements de ces théories.

Théorie sociocognitive

En plus de s'appliquer à la prédiction du comportement, la théorie sociocognitive modélise l'apprentissage, le développement et le fonctionnement humain (Bandura, 2012). Elle se fonde sur un principe de réciprocité triadique qui repose sur l'interaction de facteurs intrapersonnels, comportementaux et environnementaux (Bandura, 1986). Les facteurs intrapersonnels incluent les cognitions, les émotions et les composantes biologiques de la personne, tandis que les comportements adoptés correspondent aux déterminants comportementaux. Pour leur part, les facteurs environnementaux font référence aux forces externes à l'individu qui exercent une influence sur les deux autres types d'antécédents. Le soutien offert par l'entourage et le cyberspace constituent des exemples de ce troisième facteur. Pour Bandura (1986), le fonctionnement individuel est le résultat de la conjugaison de ces déterminants.

En ce qui concerne l'importance de chaque facteur, l'auteur précise que le degré d'influence sur le fonctionnement de l'individu fluctuerait selon les circonstances (Bandura, 1989). En guise d'illustration empruntée à une situation d'urgence — comme une catastrophe naturelle —, les déterminants environnementaux joueront un rôle probablement plus significatif sur le cours des événements que le feront certaines caractéristiques personnelles, tels les traits de personnalité d'ouverture d'esprit et de discipline. Dans un cas moins extrême et tiré de la vie courante, la force exercée par l'environnement pourrait être moindre. Par exemple, la sélection d'une émission de

télévision (facteur comportemental) dépendra de l'interaction entre les choix, les préférences et les intérêts du téléspectateur (facteur personnel) et l'offre des télédiffuseurs (facteur environnemental).

En plus de s'intéresser à la notion d'interaction, la théorie sociocognitive postule que l'humain est un agent actif (*agency*) de son fonctionnement cognitif, émotionnel et comportemental (Bandura, 2001). Spécifiquement, Bandura estime que l'individu interprète les stimuli de son environnement, au-delà de simplement y réagir. En fonction de ses croyances, la personne évaluerait plus ou moins positivement sa capacité à faire face à son environnement. Les conclusions dégagées à la lumière de cette évaluation moduleraient la dynamique triadique inhérente au fonctionnement. En ce sens, plus l'évaluation est positive, plus l'état physiologique et affectif favoriserait l'adoption de comportements adaptés à la situation. En d'autres mots, plus l'individu estime pouvoir réaliser un ensemble d'actions, plus il serait dans des dispositions le motivant à produire les comportements en conséquence. D'après Bandura (1986), le processus motivationnel facilitant le passage de l'intention à l'action dépendrait des croyances individuelles relatives à la capacité à accomplir une action, également appelées « croyances d'autoefficacité ».

Déterminants influençant les croyances d'autoefficacité. À dessein d'établir les fondements de ce type de croyances, la théorie sociocognitive décrit quatre sources

d'information qui renseignent la personne quant à sa capacité à exécuter une tâche (Bandura, 1997, 2012). Il s'agit des expériences de maîtrise, de l'apprentissage vicariant, de la persuasion verbale et des réactions physiologiques ou émotives. L'impact de ces sources d'information sur les croyances d'autoefficacité dépendrait de la sélection de l'information parmi celles disponibles et de l'interprétation qu'en fait l'individu (Bandura, 1997). En effet, plusieurs facteurs sont susceptibles de fausser l'interprétation de la personne. La quantité de ressources disponibles, l'interdépendance avec autrui, les distractions physiques, la présence dans l'environnement de dangers physiologiques ou psychologiques, la quantité d'aide externe reçue et le type de supervision en sont des exemples (Stajkovic & Luthans, 1998b). En exacerbant l'anxiété et les pensées d'échecs ainsi qu'en altérant les mécanismes d'adaptation, l'ensemble de ces conditions pourrait biaiser l'évaluation que fait la personne de sa capacité à accomplir des actions (Bandura, 1997). Les prochains paragraphes aborderont brièvement les quatre sources d'information afin d'approfondir l'explication de leur impact potentiel.

En premier lieu, les expériences de maîtrise renvoient aux performances antérieures, à savoir les succès et les échecs vécus par la personne (Bandura, 1997). Comparativement aux autres sources d'information, l'expérience de maîtrise aurait la plus grande influence sur les croyances d'autoefficacité, puisqu'elle est la seule à faire état de la capacité réelle à produire un comportement en dépit des difficultés rencontrées (Stajkovic & Luthans, 1998b). Fournissant de l'information directe sur la maîtrise de tâches

spécifiques, les expériences passées de l'individu contribueraient ainsi à la formation de croyances stables et précises quant à son efficacité à réaliser lesdites tâches (Stajkovic & Luthans, 1998b).

En deuxième lieu, l'apprentissage vicariant est une source d'information qui repose sur l'observation. Pour Bandura (1997), être témoin des efforts fournis par une personne qui connaît du succès dans l'exécution d'une tâche renforcerait le désir de réaliser les mêmes actions lorsque l'observateur se reconnaît dans l'observé. Ainsi, l'influence de cette source dépendrait du degré de similitude perçu entre les deux individus. Plus l'observateur constate des similitudes entre l'observé et lui-même quant aux caractéristiques pertinentes à la réalisation de la tâche, plus la réussite de l'autre lui donnerait confiance en ses propres capacités.

En troisième lieu, la persuasion verbale vise à renforcer les croyances d'autoefficacité d'autrui (Bandura, 1997). De manière plus concrète, elle consiste à fournir des arguments selon lesquels la personne a tout en elle pour accomplir une tâche donnée malgré les obstacles à surmonter. Cette information peut se transmettre par des rétroactions, encouragements, suggestions, avertissements, conseils ou interrogations. Plus l'émetteur du message inspire confiance et est perçu comme étant compétent en la matière, plus le récepteur serait persuadé de pouvoir réussir à son tour (Bandura, 1997).

En dernier lieu, les réactions physiologiques et émotionnelles renseignent sur l'état de l'individu sur ces plans (Bandura, 1997). Selon la théorie sociocognitive, cette quatrième source d'information est particulièrement importante pour évaluer la capacité à mobiliser les ressources nécessaires aux accomplissements physiques et à faire face aux stressseurs de l'environnement. À titre d'exemple, l'agitation émotive ou physiologique tend à être interprétée comme un signe de vulnérabilité. Corollairement, la personne serait plus sujette à évaluer positivement sa capacité à produire des comportements donnés lorsque son agitation interne s'apaise.

En résumé, Bandura (1997) propose quatre sources d'information qui contribuent chacune à leur façon à façonner les croyances de l'individu quant à sa capacité à déployer les efforts lui permettant d'accomplir avec succès une action. Elles seraient non seulement les principaux prédictors des croyances individuelles, mais elles joueraient également un rôle central dans l'explication du principal mécanisme régulateur des comportements, à savoir le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997).

Conceptualisation du sentiment d'efficacité personnelle

Dans la documentation scientifique, le sentiment d'efficacité personnelle (ci-après nommé « SEP ») est communément conceptualisé de deux façons, une générale et une plus spécifique. Selon les tenants de la conceptualisation générale du construit, le SEP correspond à la confiance globale de la personne en sa capacité à s'adapter à un éventail

de nouvelles demandes et situations, quelles que soient les sphères de vie (Schwarzer & Jerusalem, 1995; Sherer, Maddux, Mercandante, Prentice-Dunn, Jacobs, & Rogers, 1982, cités dans Luszczynska, Gutiérrez-Dona, & Schwarzer, 2005). Défini ainsi, le SEP est traité comme un trait général et une disposition individuelle.

De manière différente selon une conceptualisation spécifique en regard d'une cible, le construit fait référence aux croyances de l'individu quant à sa capacité à organiser et à exécuter les actions nécessaires à l'atteinte des résultats souhaités en fonction d'une tâche ou d'un ensemble de tâches spécifiques (Bandura, 1997). En guise d'illustration tirée d'une étude portant sur le coaching exécutif, quatre différents SEP ont été proposés et opérationnalisés par les auteurs (Baron & Morin, 2009). Nommément, ils ont exploré l'effet de plusieurs antécédents sur le SEP du coaché à favoriser le développement de ses subordonnées de même que sur les SEP du coach quant à trois compétences de coaching, soit les compétences relationnelles, de communication, et d'alignement vers l'apprentissage et les résultats.

D'après Bandura (2012), les croyances individuelles rattachées à la capacité à organiser et à exécuter des actions diffèrent d'un domaine d'activités à l'autre plutôt que de demeurer stables indépendamment de la tâche ou du contexte. De fait, l'auteur soutient qu'une même personne peut avoir simultanément un SEP élevé dans une sphère de sa vie, et faible dans une autre sphère (Bandura, 1997, 2006). Par exemple, l'individu

pourrait évaluer positivement sa capacité à exécuter ses tâches au travail, tout en ne se percevant pas en mesure d'accomplir son rôle de conjoint. Bandura (1997, 2006) conclut à la supériorité de la conceptualisation du construit spécifique à une situation pour mieux refléter sa singularité. Pour étayer son raisonnement, il fait état de la valeur explicative supérieure de l'objet étudié lorsque le construit est opérationnalisé en fonction d'une cible précise en comparaison au trait général de SEP (Bandura, 2012).

Outre les écrits de Bandura (1997, 2006, 2012), Johns (2006, 2017) met en évidence l'utilité de prendre en compte le contexte dans l'étude des phénomènes organisationnels afin d'en saisir les nuances. Pour appuyer ses propos, il compare des facteurs propres à deux contextes de travail, l'un général et l'autre spécifique. Les progrès technologiques et l'autonomie dans la réalisation de la tâche servent d'exemples de construits opérationnalisés respectivement de manière générale et spécifique. Johns (2006, 2017) soutient que les variables spécifiques sont nichées dans le contexte général. Ce faisant, elles représentent des prédicteurs plus proximaux de critères en emploi (p. ex., comportements) que ne le sont les facteurs appartenant au contexte général. Par ailleurs, des études empiriques ont mis de l'avant la validité incrémentielle de construits contextualisés au monde du travail dans la prédiction des comportements en emploi par rapport à des construits génériques non contextualisés (Judge & Kammeyer-Mueller, 2012; Wang & Bowling, 2016). Regroupés ensemble, ces travaux suggèrent de définir le

SEP en fonction d'une cible précise plutôt que de privilégier une conceptualisation générale du construit.

Distinction entre le SEP et des construits similaires. Considérant l'importance accordée à l'évaluation de la capacité à accomplir une action dans la dynamique triadique définie par Bandura (2012), il convient de circonscrire le SEP de variables représentant des formes analogues d'autoévaluation. L'estime de soi organisationnelle (*organization-based self-esteem*; Pierce, Gardner, Cummings, & Dunham, 1989) et le concept d'attente de résultats (Vroom, 1964) font partie des construits d'intérêt connexes. Les prochains paragraphes mettront en relief les principales similitudes et différences par rapport au SEP.

En premier lieu, le SEP et l'estime de soi organisationnelle sont deux concepts fréquemment confondus dans la documentation scientifique (Chen, Gully, & Eden, 2004; Gardner & Pierce, 1998; Judge, Erez, Bono, & Thoresen, 2002; Stanley & Murphy, 1997). L'estime de soi organisationnelle correspond à l'évaluation affective et cognitive qu'un individu fait de ses compétences, de son importance, de son utilité et de son adéquation en tant que travailleur dans son organisation. Bien qu'ils soient des concepts distincts, l'estime de soi organisationnelle et le SEP semblent souvent amalgamés en raison de leur proximité conceptuelle et leurs liens empiriques. En ce sens, un individu qui se perçoit compétent, important, utile et adéquat au sein de son organisation sentira généralement

qu'il possède la capacité nécessaire pour réussir une tâche ou un ensemble de tâches. Plus son estime de soi organisationnelle est élevée, plus son SEP l'est également selon certaines études (p. ex., Gardner & Pierce, 1998).

Outre leurs similarités, les deux concepts diffèrent sur plusieurs aspects conceptuels. D'abord, la perception de la cible est différente, puisque l'estime de soi organisationnelle se bâtit en fonction du soi de l'individu au travail, alors que le SEP découle d'une tâche spécifique ou d'un ensemble de tâches (Gardner & Pierce, 1998). Une seconde distinction existant entre les deux concepts est que l'estime de soi organisationnelle constitue une évaluation courante de soi, tandis que le SEP concerne l'évaluation d'une performance future (Gardner & Pierce, 1998).

En second lieu, le SEP est régulièrement confondu avec le concept d'attente de résultats (Cook & Artino, 2016; Wheeler, 1983; Wood & Locke, 1987). L'attente de résultats porte sur la croyance selon laquelle les efforts d'un individu conduiront à un résultat souhaité. Si les deux concepts reposent sur la croyance d'un individu quant à l'adoption de comportements futurs, la nature des croyances diffère pour chacun des construits. Plus précisément, l'attente de résultats explore comment les récompenses affectent la motivation à adopter un comportement (Vroom, 1964), alors que le SEP se penche sur la manière dont les croyances de l'individu quant à ses capacités influencent sa motivation à adopter un comportement (Bandura, 1997). Autrement dit, les individus

passeraient à l'action lorsqu'ils croient avoir la capacité de le faire, selon Bandura (1997), tandis qu'ils généreraient des comportements lorsqu'ils estiment que les probabilités d'obtenir les récompenses découlant de ces actions sont élevées (Vroom, 1964).

Pertinence de l'examen du SEP dans l'étude du coaching. En plus d'être au cœur de la théorie sociocognitive, le SEP retient l'attention du milieu scientifique depuis plus de 35 ans (Sitzmann & Yeo, 2013). Au regard des données probantes sur la formation en entreprise, il s'agit de l'un des principaux critères d'efficacité abondamment documentés (Blume, Ford, Baldwin, & Huang, 2010; Colquitt, LePine, & Noe, 2000; Ford, Baldwin, & Prasad, 2018; Stajkovic & Luthans, 1998a). Similairement, il représente la variable dépendante la plus étudiée parmi les mesures des effets du coaching (Bozer & Jones, 2018). Pour bon nombre d'auteurs (p. ex., Baron & Morin, 2009; Péters, Vierset, Lafrenière-Carrier, Denis, & Lauzier, 2016), l'intérêt envers le construit repose sur son rôle dans la mise en application, une fois de retour au travail, des acquis réalisés au cours d'une intervention de développement professionnel. Spécifiquement, sa popularité se fonde sur des raisons conceptuelles et méthodologiques.

Sur le plan conceptuel, le SEP occupe une place centrale dans la dynamique triadique responsable du fonctionnement et du développement de l'humain (Bandura, 2012). En effet, plus le SEP est élevé par rapport à une cible, plus la personne serait dans des dispositions cognitives, affectives et motivationnelles lui permettant de persévérer

vers l'atteinte de cette cible, malgré les difficultés éprouvées (Bandura, 2012). Cette proposition conceptuelle a reçu maints appuis de la communauté scientifique. Les données probantes font notamment état des liens unissant le SEP à la fixation d'objectifs stimulants (Baron, Mueller, & Wolfe, 2016), aux affects positifs (Carleton, Barling, & Trivisonno, 2018), et à l'investissement des efforts nécessaires à l'atteinte des objectifs fixés (Bang & Reio, 2017).

Sur le plan méthodologique, le SEP hérite d'une solide tradition qui se rattache aux travaux phares de Bandura (2006). En particulier, l'auteur a publié un guide détaillant la méthode d'élaboration des échelles contextualisées du construit afin de favoriser le développement de mesures robustes (Bandura, 2018). Les instruments conçus à partir de cette méthode présentent de bonnes qualités psychométriques, qui sont supérieures à ceux fondés sur des procédures alternatives (Talsma, Schütz, Schwarzer, & Norris, 2018). En raison de ce solide bagage de connaissances, l'évaluation du SEP présente un avantage non négligeable sur la mesure directe de l'application des apprentissages dans le contexte réel de l'emploi. De fait, une multitude de chercheurs soulève la difficulté de qualifier et de quantifier l'application effective des acquis (Lauzier, Annabi, Mercier, & Des Rochers, 2016). La complexité de cette question découle de deux principaux enjeux, explicités ci-après.

Premièrement, la mise en pratique des apprentissages ne repose pas sur une variable unique, mais requiert plutôt la conjugaison d'un ensemble d'éléments (Haccoun, 2008). D'un point de vue psychométrique, la nature multidimensionnelle et contextuelle du construit prescrit donc l'utilisation de multiples échelles. Par ailleurs, l'adaptation des mesures au contexte se prête difficilement à l'usage exclusif d'instruments validés. Deuxièmement, l'application des acquis au travail est considérablement sujette à des variations en fonction du contexte dans lequel elle s'inscrit. Difficilement palpable, l'influence de l'environnement de travail brouille la distinction entre les effets attribuables à l'intervention et ceux appartenant à d'autres variables situationnelles (Haccoun, 2008). La prise en compte de ces deux enjeux appelle à la réalisation de devis sophistiqués et exigeants en matière de ressources, que ce soit pour mettre au point des outils contextualisés valides ou pour cerner le phénomène en entier. Devant cet état de fait, plusieurs chercheurs recommandent de privilégier l'examen de variables dépendantes plus proximales que celles inhérentes à l'application des apprentissages dans le contexte du travail (Bailey & Gillis, 2011; Lauzier et al., 2016; Saks & Haccoun, 2013; Thalheimer, 2016).

Parallèlement à ces difficultés méthodologiques, l'environnement en mouvance associé à la quatrième révolution industrielle risque de complexifier considérablement la mesure directe de l'application effective des acquis. Dans l'optique de répondre à l'invitation lancée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (Horizons

de politiques Canada, 2018), il semble avisé de choisir un critère qui se mesure facilement et qui tient compte de la capacité des travailleurs à collaborer avec autrui. Sur la base des informations présentées dans les paragraphes précédents, l'examen du SEP semble une avenue prometteuse pour franchir un pas de plus dans l'étude du coaching comme option d'apprentissage permettant de relever certains des défis mondiaux de demain.

SEP spécifique au contexte. Au regard de la documentation scientifique, les mesures contextualisées du SEP proviennent majoritairement du domaine de l'éducation (p. ex., Teacher Efficacy, Dusseault, Villeneuve & Deaudelin, 2001) ou de la formation traditionnelle. À la lumière des recommandations de Bandura (2006, 2012, 2018) et des appuis empiriques (Gupta, Ganster, & Kepes, 2013; Talsma et al., 2018), la présente thèse se fonde plutôt sur une conceptualisation du construit spécifique au contexte susnommé. Plus précisément, la définition du SEP a été élaborée sur mesure pour une organisation de l'industrie manufacturière (Samson, Malo, & Larouche, soumis). Désireuse de soutenir le développement de ses membres dans leur capacité à adopter des comportements de collaboration, l'entreprise a pris part à la présente recherche en facilitant la mise en place d'un programme de coaching. En plus de tenir compte du contexte de l'étude, la définition retenue offre l'avantage de se concentrer sur un secteur d'activités directement concerné par la transformation numérique du travail (McKinsey Global Institute, 2018).

La conceptualisation privilégiée s'inscrit dans la continuité de travaux ayant permis d'opérationnaliser la cible du construit, à savoir la capacité à bâtir des relations collaboratives (Larouche & Malo, 2017). Concrètement, le SEP à bâtir des relations collaboratives (ci-après nommé « SEP-BRC ») correspond à la croyance d'un individu envers sa capacité à faciliter la circulation de l'information, à favoriser l'entraide au sein de ses équipes et à établir des partenariats dans son organisation (Samson et al., soumis). De façon précise, faciliter la circulation de l'information fait référence à des actions de diffusion de l'information à tous les niveaux hiérarchiques et à toutes les équipes, sans déformer le sens du message. Les comportements favorisant l'entraide entre les membres d'une équipe correspondent à l'encouragement de l'ouverture à différents points de vue et à l'utilisation des forces de tous. Enfin, le fait d'établir des partenariats au sein de l'organisation s'observe par le partage de ressources et d'apprentissages entre les équipes, les départements et toute autre division de l'entreprise.

Analyse critique de la portée de la théorie sociocognitive à l'explication du SEP et perspective complémentaire

Afin d'établir des antécédents potentiels du SEP-BRC et ainsi d'atteindre les objectifs de recherche, la théorie sociocognitive fournit une base solide sur laquelle s'appuyer. Sans conteste, elle prend en compte l'interaction entre des facteurs propres à la personne et à son environnement pour expliquer le SEP, mais aussi d'autres enjeux du fonctionnement humain, tels que la production de comportements et le développement

de l'individu (Bandura, 1986; 2001). Qui plus est, elle reçoit un large appui empirique dans des domaines variés d'études, incluant l'éducation, la santé, le sport et la psychologie du travail et des organisations (Chan et al., 2015; Domino, Wingreen, & Blanton, 2015; Lee et al., 2015; Stajkovic, Bandura, Locke, Lee, & Sergent, 2018). Pour décrire les processus motivationnels régissant le passage de l'intention à l'action, elle pose la prémisse suivante : je crois que je peux, donc je veux et je réussis (et vice-versa; Talsma et al., 2018).

Outre l'apport de la théorie sociocognitive, la littérature scientifique regorge d'explications alternatives des processus conduisant à l'adoption de comportements en fonction d'orientations théoriques distinctes. Cette diversité quant à la façon d'aborder la motivation se reflète également dans les études portant sur le coaching. Dans leur recension systématique des déterminants de l'efficacité du coaching, Bozer et Jones (2018) soulignent d'ailleurs la pluralité des conceptualisations du construit et des cadres théoriques adoptés. À titre d'exemple, les études recensées s'inspirent notamment de la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017), de la théorie des attributions (Weiner, 1972), de la théorie des attentes (Vroom, 1964), de la pyramide des besoins de Maslow (1954) ou encore de la théorie des deux facteurs (Herzberg et al., 1967).

Faisant partie des référents les plus employés (Bozer & Jones, 2018), la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017) partage des points de

convergence avec la proposition de Bandura (1986; 2001). En effet, elle modélise l'interaction entre des facteurs individuels et environnementaux pour expliquer moult processus de régulation du comportement qui influencent le développement et le fonctionnement optimal des personnes (Kim et al., 2017; Ryan & Deci, 2017). Elle bénéficie également d'un soutien empirique substantiel obtenu auprès de différentes cultures et populations, ainsi que dans de multiples sphères de vie et contextes, dont celui de la santé et de la psychologie organisationnelle (Deci & Ryan, 2000; Gagné et al., 2015; Moore, 2016; Van den Broeck, Vansteenkiste, Witte, & Lens, 2010). En outre, elle rejoint le concept d'agent actif selon lequel les individus exercent une influence sur leur environnement plutôt que d'en subir seulement les effets. Spécifiquement, l'être humain serait porté à vouloir accomplir des actions dans un esprit de libre choix (Ryan & Deci, 2002; Sheldon & Ryan, 2011). Cette volonté intrinsèque et autodéterminée fournirait les conditions nécessaires à la production de comportements donnés (Ryan & Deci, 2017).

Si la théorie de l'autodétermination va dans le même sens que la théorie sociocognitive quant à la notion d'influence exercée par l'individu sur le cours des événements, les deux prémisses ne sont toutefois pas les mêmes. En ce sens, la logique sous-jacente aux processus régissant le passage de l'intention à l'action peut être paraphrasée de la manière suivante : quand on veut, on peut et on le fait. Autrement dit, la théorie de l'autodétermination explique la motivation à adopter un comportement à partir du sentiment de libre choix vis-à-vis des actions à réaliser (Deci & Ryan, 2008; Ryan

& Deci, 2017), alors que Bandura (1997) se base sur des croyances d'autoefficacité au regard de ces actions. En conséquence, la théorie de l'autodétermination offre un angle complémentaire à la théorie sociocognitive susceptible d'éclairer le choix des déterminants du SEP-BRC à privilégier pour faire progresser les connaissances scientifiques portant sur le coaching.

Théorie de l'autodétermination

La théorie de l'autodétermination postule que l'être humain est naturellement actif, orienté vers la croissance personnelle ainsi que porté à actualiser son potentiel, à relever des défis, à enrichir ses connaissances, à cultiver ses intérêts, à s'affilier aux autres et à contribuer à son environnement social (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2002; Sheldon & Ryan, 2011). Au cœur de la théorie se trouve le concept d'autodétermination. Ce dernier renvoie au sentiment d'entreprendre une activité et de réguler ses comportements de façon volontaire et sans contrainte (Deci, Ryan, & Connell, 1989). L'autodétermination varierait de façon qualitative, ce qui permettrait d'observer des différences en matière de motivation. Concrètement, les auteurs de cette théorie détaillent les formes de motivation sur un continuum de régulation du comportement (Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2017).

À l'extrême gauche du continuum, on présente les comportements générés par une régulation contrôlée (Deci & Ryan, 2008). Ce type de comportements découle de raisons

externes à l'individu, qui sont davantage de nature instrumentale et qui visent à répondre aux pressions externes et exigences demandées (Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2017). Lorsqu'un individu se situe dans ce pôle du continuum, sa motivation serait moins autodéterminée, et les dispositions nécessaires à son fonctionnement optimal ne seraient pas présentes (Deci & Ryan, 2008). De l'autre côté du continuum, à l'extrême droite, se trouve la régulation autonome, qui renvoie à la forme la plus autodéterminée de la motivation. Elle est caractérisée par des régulations internes et un sentiment de libre choix propre à l'individu (Deci & Ryan, 2008; Forest & Mageau, 2008; Ryan & Deci, 2017). La régulation autonome permettrait à l'être humain de réunir les conditions essentielles à son développement et à son fonctionnement optimal (Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2017).

Satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux

Faisant partie des six mini théories de la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2017), la théorie de la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux (Ryan, 1995; Ryan & Deci, 2017) propose que la forme la plus autodéterminée de la motivation dépend du niveau de satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux, à savoir la satisfaction des besoins psychologiques d'autonomie, de compétence et d'affiliation sociale (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017). La satisfaction du besoin d'autonomie correspond à la possibilité d'agir librement et de ressentir sa propre influence sur ses actions et ses choix, et au fait que ces derniers

sont en harmonie avec les valeurs de l'individu (Deci & Ryan, 2000). Plus ce besoin est satisfait, plus la personne aurait l'impression d'être à l'origine de ses comportements, ce qui lui permettrait de trouver des manières alternatives d'aborder les objectifs en se les appropriant, ainsi que d'avoir un impact plus direct sur les comportements et les résultats visés (Deci & Ryan, 2000; Den Hartog & Belschak, 2012).

La satisfaction du besoin de compétence fait référence à la confiance d'un individu envers ses capacités et à la possibilité d'influencer son environnement de manière efficace dans le but d'atteindre les objectifs définis (Deci & Ryan, 2000). Plus ce besoin est comblé, plus l'individu tendrait à s'engager dans des activités qui lui permettraient d'utiliser ses compétences et d'en développer de nouvelles (Deci & Ryan, 2002).

La satisfaction du besoin d'affiliation sociale renvoie à l'impression de faire partie d'un groupe social, au sentiment d'être lié aux membres de ce groupe et d'entretenir des relations positives réciproques avec ces derniers (Deci & Ryan, 2000). Plus ce besoin est satisfait, plus la personne se sentirait appréciée et connectée à autrui. En outre, elle aurait l'impression que les autres prennent soin d'elle et serait encline, à son tour, à les apprécier et à prendre soin d'eux (Deci & Ryan, 2000, 2002).

D'après les auteurs de cette théorie, ces besoins correspondent aux nutriments universels et essentiels à la régulation autonome, à la motivation et au développement

optimal de la personne (Deci & Ryan, 2000; 2008; Ryan & Deci, 2017). Autrement dit, la satisfaction de chacun des trois besoins psychologiques fondamentaux serait nécessaire pour être en mesure de vivre le sentiment de libre choix devant les tâches à accomplir (Van den Broeck et al., 2016). Elle constituerait la base de ce que l'individu recherche et lui permettrait d'orienter ses choix pour adopter les comportements qui répondront à ses besoins. L'impossibilité de satisfaire l'un ou l'autre des trois besoins entraverait le développement et le fonctionnement de la personne (Ryan & Deci, 2017).

En appliquant cette logique au contexte du coaching, la satisfaction de chacun des trois besoins psychologiques fondamentaux ferait partie des conditions nécessaires au développement professionnel. Concrètement, elle permettrait au coaché de se trouver dans des dispositions opportunes facilitant son choix d'investir ou non les efforts requis dans la poursuite de ses objectifs. Du côté des études menées sur le coaching, la satisfaction des trois besoins fait partie des déterminants documentés des critères d'efficacité de ce type d'intervention (Bozer & Jones, 2018). Eu égard à l'héritage théorique et empirique dévolu au construit (Ryan & Deci, 2017; Van den Broeck et al., 2016), la présente thèse retient donc la satisfaction de chacun des trois besoins psychologiques fondamentaux comme antécédents potentiels du SEP-BRC.

Satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux au travail. Bien que ces trois besoins seraient innés et présents chez tous les individus (Deci & Ryan, 2000), ils ont

souvent été contextualisés à différentes sphères de la vie, par exemple en contextes éducatif, sportif et professionnel (Brien, 2011; Cox & Williams, 2008; Gillet et al., 2008). Une des raisons évoquées pour contextualiser le construit est que la motivation constitue un phénomène complexe à analyser et qu'elle serait déterminée par de nombreux facteurs sociaux et environnementaux (Vallerand & Losier, 1999). Par conséquent, la motivation et ses déterminants pourraient varier selon les contextes (Vallerand, 2007).

Cet argument rejoint les propos susnommés de Bandura (1997, 2006, 2012) et de Johns (2006, 2017) quant à la pertinence de tenir compte du contexte dans l'étude de certains phénomènes. Comme la présente étude s'intéresse à une population de travailleurs, la conceptualisation de la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux au travail (nommée ci-après « satisfaction des trois besoins au travail ») de Brien (2011) sera retenue. Elle présente l'avantage de respecter les travaux clés de Deci et Ryan (2000). Plus précisément, l'auteure a reformulé les définitions de la satisfaction de chacun des trois besoins psychologiques fondamentaux de Deci et Ryan (2000) en les adaptant au contexte du travail. Ainsi, Brien (2011) offre une compréhension contextualisée du construit, sans dénaturer la conceptualisation d'origine.

La satisfaction du besoin d'autonomie au travail renvoie au degré de satisfaction de l'individu quant à la perception de se trouver dans un environnement organisationnel qui lui permet de faire ses propres choix, de vivre ses propres sentiments, de se sentir

responsable de ses actions et d'être en harmonie avec lui-même (Brien, 2011). La satisfaction du besoin de compétence au travail, quant à elle, représente le degré de satisfaction de l'individu en ce qui a trait à la perception de se sentir à la hauteur des défis qui se présentent à lui dans son emploi et d'avoir la capacité et la compétence de réaliser l'ensemble de son travail (Brien, 2011). Enfin, la satisfaction du besoin d'affiliation sociale au travail fait référence au degré de satisfaction de l'individu quant à la perception d'avoir des relations significatives et réciproques avec ses collègues, patrons et collaborateurs (Brien, 2011).

Bien que la satisfaction de chacun des trois besoins constituerait une condition essentielle à l'autodétermination au travail, leur contribution pourrait être liée à des conséquences distinctes, ou aux mêmes conséquences, mais de manière différente (Brien, Boudrias, Lapointe, & Savoie, 2010; Gagné et al., 2009; Greguras & Diefendorff, 2009; Van den Broeck et al., 2010; Van den Broeck et al., 2016). À titre d'exemple, une récente méta-analyse a rapporté que la satisfaction du besoin de compétence au travail serait plus fortement liée à la performance en emploi ($r = 0,33$, $p < 0,05$, IC 95 % [0,27, 0,38]) que la satisfaction du besoin d'autonomie au travail ($r = 0,23$, $p < 0,05$, IC 95 % [0,19, 0,27]) et du besoin d'affiliation sociale au travail ($r = 0,21$, $p < 0,05$, IC 95 % [0,16, 0,27]; Van den Broeck et al., 2016). Par conséquent, la présente recherche s'intéresse à l'effet de la satisfaction spécifique de chacun des trois besoins au travail sur le SEP-BRC.

Distinction entre la satisfaction du besoin de compétence au travail et le SEP. La satisfaction du besoin de compétence et le SEP renvoient tous deux à la perception d’être en mesure de réaliser une tâche ou un ensemble de tâches; toutefois, il convient de les différencier conceptuellement afin de mieux comprendre leur contribution singulière à l’explication du comportement humain (Forscher, 1963; Rodgers, Makland, Selzler, Murray, & Wilson, 2014; Zhu, 2000). L’une des premières distinctions entre les deux construits réside dans leur nature respective. En effet, le besoin de compétence serait inné, et donc présent chez l’individu depuis longtemps (Deci & Ryan, 2000), tandis que le SEP s’acquiert et se bâtit à l’aide des quatre sources d’information décrites par Bandura (1997).

Les deux concepts se distinguent non seulement par leur nature, mais également par leur cible. Plus précisément, la cible du SEP est plus précise que celle de la satisfaction du besoin de compétence. D’un côté, le SEP-BRC correspond à la croyance d’un individu quant à sa capacité à bâtir des relations collaboratives. D’un autre côté, la satisfaction du besoin de compétence renvoie à la perception d’être à la hauteur des défis qui se présente au travail, d’avoir la capacité de faire son travail dans son ensemble, et de détenir la compétence pour faire son travail. Ainsi, la satisfaction du besoin de compétence aurait un niveau de spécificité plus large que celui du SEP retenu dans le cadre de la présente thèse. En guise d’illustration, il est possible qu’un travailleur se sente capable d’exercer les comportements de collaboration, mais ne se sente pas compétent

ni à la hauteur pour relever l'ensemble des défis liés à son travail, car ce dernier ne fait pas seulement appel à des comportements de collaboration.

En plus des travaux de Bandura et des études empiriques (Judge & Kammeyer-Mueller, 2012; Wang & Bowling, 2016) qui mettent en exergue que le SEP peut varier selon la cible et le contexte (Bandura, 1997; 2006), plusieurs travaux ont également fait des constats similaires pour d'autres construits en milieu organisationnel. À titre d'exemple, des études sur l'engagement rapportent que les travailleurs ont tendance à s'identifier différemment en fonction de la cible d'engagement (p. ex., envers leur organisation ou leur équipe de travail; Meyer, Becker, & Vanderberghe, 2004). Plus l'individu s'identifie à la cible, plus il s'investirait de manière conséquente (Meyer et al., 2004). L'ensemble de ces arguments met en relief le caractère distinctif de la satisfaction du besoin de compétence et du SEP-BRC et justifie ainsi la pertinence de les intégrer dans un même modèle.

Proposition d'explication théorique des effets de la satisfaction de chacun des besoins psychologiques au travail sur le SEP-BRC. Inspirée de la théorie sociocognitive (Bandura, 1986; 1997; 2001) et de la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017), la présente section offre une explication des effets de la satisfaction de chacun des besoins au travail sur le SEP-BRC. Se fondant sur certains des principes directeurs de la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2000), cette étude propose

d'abord que plus la satisfaction du besoin d'autonomie au travail est élevée, plus le travailleur se sentirait libre de faire ses choix et d'exercer sa propre influence sur ses comportements en emploi. Cet état autodéterminé qui découle de la satisfaction du besoin d'autonomie au travail motiverait la personne à adopter des conduites favorisant son développement. Lorsqu'on intègre les travaux de Bandura (1997) à cette proposition, les expériences de maîtrise passée, où un individu aurait eu l'occasion d'exercer de l'influence dans son contexte de travail, l'encouragerait à déployer des efforts à perfectionner ce type de comportements. Sachant que le SEP-BRC renvoie notamment à la croyance de pouvoir influencer les membres de son équipe à adopter des comportements de collaboration, la satisfaction du besoin d'autonomie au travail augmenterait les probabilités que la personne se sente capable de mettre en pratique ses apprentissages auprès de son équipe de travail. Plus le client perçoit qu'il lui est possible d'exercer sa propre influence sur ses comportements, plus il serait susceptible, à la suite de sa démarche de coaching, de penser pouvoir adopter des comportements visant à influencer les autres. Par voie de conséquence, la satisfaction du besoin d'autonomie au travail constituerait une condition propice à la mise en œuvre d'une démarche de coaching.

En deuxième lieu, il est proposé que plus le besoin de compétence d'un individu est satisfait dans son travail en général, plus il aurait la perception d'être assez habile pour accomplir l'ensemble de ses tâches et objectifs. En outre, la satisfaction de ce besoin

amènerait le travailleur à aborder de façon stimulante les défis qui lui sont présentés (Deci & Ryan, 2000). Ce faisant, l'individu serait également plus susceptible de trouver stimulant ce qui lui est présenté dans un contexte de développement professionnel, notamment dans sa démarche de coaching. Dans cette perspective, l'individu qui considère sa démarche de développement professionnel comme étant un nouveau défi stimulant orienterait ses actions de manière à satisfaire ses besoins. Lorsqu'on intègre une des propositions de Bandura (1997) à cette explication théorique, il est d'autant plus probable pour le travailleur d'aborder ses défis de façon stimulante s'il a vécu des expériences de maîtrise où il a eu la perception d'être habile pour accomplir l'ensemble de ses tâches. Ces expériences de maîtrise permettraient à l'individu de penser qu'il sera en mesure de répéter ces accomplissements pour relever les défis qui se présenteront à lui, car il croira posséder les capacités nécessaires pour adopter ces comportements. Ainsi, la satisfaction du besoin de compétence au travail servirait de condition préalable afin que le travailleur entame le processus de coaching dans des dispositions optimales. Pour résumer, plus un travailleur se sent prêt à relever les défis qui lui sont lancés dans sa démarche de développement et a vécu des expériences où il s'est senti habile pour réaliser l'ensemble de ses tâches, plus il se croirait davantage capable de mettre en pratique les comportements développés en coaching.

En dernier lieu, la présente thèse soutient que plus le besoin d'affiliation sociale au travail est comblé, plus l'individu sentirait qu'il entretient des relations significatives et

réiproques avec ses pairs (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017). Ce sentiment de sécurité permettrait à la personne, lorsqu'elle est en contact avec les autres au travail, d'être elle-même et d'avoir la motivation à adopter les comportements nécessaires à son développement professionnel (Ryan & Deci, 2017). Ce faisant, la satisfaction du besoin d'affiliation au travail disposerait l'individu à connaître du succès en présence d'autrui. Puisque l'expérience de maîtrise passée est un déterminant du SEP (Bandura, 1997), le travailleur serait ainsi enclin à croire en sa capacité à se développer professionnellement dans le même environnement organisationnel en fournissant les efforts requis par une démarche de coaching. Selon cette proposition, la satisfaction du besoin d'affiliation au travail serait elle aussi une condition favorable pour la personne qui désire entamer une démarche de coaching afin de se sentir capable de bâtir des relations collaboratives à la fin de sa démarche.

Appuis empiriques quant aux effets de la satisfaction de chacun des besoins psychologiques fondamentaux sur le SEP. Certaines études se sont intéressées aux différents liens entre la satisfaction de chacun des besoins et le SEP spécifique à une cible. D'abord, quelques chercheurs ont étudié l'effet de la satisfaction du besoin d'autonomie sur le SEP (Cho et al., 2015; Diseth, Danielsén, & Samdal, 2012). Par exemple, selon deux études transversales, réalisées auprès de 231 étudiants d'une université américaine et de 240 élèves du secondaire en Norvège, la satisfaction du besoin d'autonomie est

positivement et modérément liée au SEP ($r = 0,44, p < 0,01$; Cho et al., 2015; $r = 0,36, p < 0,01$; Diseth & al., 2012).

Ensuite, parmi les études s'intéressant aux relations existant entre la satisfaction du besoin de compétence et le SEP, l'une d'entre elles, réalisée auprès de 604 étudiants chinois, révèle que la satisfaction du besoin de compétence est positivement et fortement associée au SEP académique ($r = 0,57, p < 0,001$; Zhen et al., 2017). Une seconde équipe de chercheurs a effectué deux études afin de vérifier l'effet de la satisfaction du besoin de compétence sur le SEP au travail (Kovjanic & al., 2012). Dans leur première étude, menée auprès de 410 employés d'entreprises variées en Allemagne et en Suisse, les résultats indiquent que la satisfaction du besoin de compétence est positivement et modérément liée au SEP ($r = 0,34, p < 0,001$). La seconde étude, réalisée auprès de 442 employés d'entreprises variées en Allemagne et en Suisse, révèle que la satisfaction du besoin de compétence est positivement et fortement liée au SEP ($r = 0,53, p < 0,001$).

En outre, des études menées auprès de 240 élèves norvégiens et de 604 élèves du secondaire en Chine indiquent que la satisfaction du besoin d'affiliation sociale est positivement corrélée, de modérément à fortement, au SEP académique ($r = 0,55, p < 0,001$; $r = 0,35, p < 0,05$, respectivement Diseth, Danielsen, & Samdal, 2012; Zhen et al., 2017).

En plus de présenter des tailles d'effet allant de modérées à grandes, ces études apportent des contributions importantes à la communauté scientifique puisqu'elles fournissent des appuis empiriques sur le lien qui unit la satisfaction de chacun des trois besoins psychologiques fondamentaux au SEP spécifique à une cible afin de mieux comprendre avec nuance leur valeur prédictive.

Limites des appuis empiriques quant aux effets de la satisfaction de chacun des besoins psychologiques fondamentaux au travail sur le SEP. Nonobstant l'apport de l'ensemble de ces études, certaines limites semblent ressortir sur le plan conceptuel et méthodologique. D'une part, bien que le SEP ait été contextualisé dans toutes les études nommées, la satisfaction de chacun des besoins, quant à elle, n'a été contextualisée que par une équipe de chercheurs. Comme il a été établi que les construits contextualisés ont une meilleure valeur prédictive (Judge & Kammeyer-Mueller, 2012; Wang & Bowling, 2016), d'autres études gagneraient à examiner ces relations en contextualisant la satisfaction de chacun des besoins au travail.

D'autre part, dans l'ensemble des études mentionnées, la satisfaction de chacun des besoins ainsi que le SEP ont été évalués à l'intérieur d'un seul temps de mesure. Selon Podsakoff, MacKenzie et Podsakoff (2012), tester l'ensemble des variables d'un modèle

au sein d'un seul temps de mesure présente un risque de biais de variance commune. De futures études gagneraient donc à tester ces relations lors de temps de mesure distincts. De plus, les études nommées semblent être restreintes sur le plan de la représentativité de l'échantillon. En effet, elles ont majoritairement été menées auprès d'étudiants d'Asie et d'Europe, ce qui limite la généralisation des résultats. Bien qu'elles fournissent des pistes intéressantes pour la communauté scientifique, de plus amples travaux auraient avantage à reproduire ces résultats de recherche afin qu'ils puissent être généralisés à d'autres populations et circonstances, en contexte de développement professionnel par exemple.

À la lumière des considérations théoriques et empiriques émises précédemment sur les relations liant la satisfaction de chacun des trois besoins psychologiques au SEP, les hypothèses suivantes sont formulées :

H1 : La satisfaction du besoin d'autonomie au travail sera positivement liée au SEP-BRC à la suite d'une démarche de coaching.

H2 : La satisfaction du besoin de compétence au travail sera positivement liée au SEP-BRC à la suite d'une démarche de coaching.

H3 : La satisfaction du besoin d'affiliation au travail sera positivement liée au SEP-BRC à la suite d'une démarche de coaching.

Soutien du superviseur

Si la théorie sociocognitive et la théorie de l'autodétermination ont facilité le choix de facteurs individuels pour franchir un prochain pas dans l'étude du coaching, elles éclairent également le choix de variables présentes dans l'environnement de l'individu et susceptibles d'interagir avec ces facteurs (Manganelli, Thibault-Landry, Forest, & Carpentier, 2018; Tierney & Farmer, 2002). À la lumière de ces cadres de référence, le soutien du superviseur représente une variable clé dans l'explication du SEP. Non seulement il correspond à la composante de l'environnement de travail qui présente la plus forte relation avec des critères d'efficacité de la formation en entreprise (Blume et al., 2010; Grossman & Salas, 2011), mais il figure aussi parmi les déterminants les plus étudiés pour comprendre les effets du coaching (Bozer & Jones, 2018).

Conceptualisation du soutien du superviseur. Plusieurs conceptualisations ont été présentées dans les écrits portant sur le soutien de superviseur en contexte de développement professionnel. Parmi les plus employées à ce jour, la conceptualisation d'Holton et ses collègues (2000) concerne la perception de l'individu que son gestionnaire soutient et renforce l'utilisation de l'apprentissage au travail. Pour Tracey et Tews (2005), le soutien du superviseur réfère à la perception du travailleur quant au degré selon lequel son gestionnaire encourage, reconnaît et appuie les activités favorisant l'apprentissage sur le terrain, l'innovation et l'acquisition de compétences.

Bien que ces deux conceptualisations semblent se ressembler parce qu'elles mettent l'accent sur le fait de renforcer les nouveaux apprentissages sur le terrain, elles diffèrent sur le plan opérationnel. En effet, la conceptualisation d'Holton et ses collègues (2000) s'applique dans un contexte spécifique de formation (p. ex., « Mon supérieur me félicite pour mon travail lorsque j'utilise ce que j'ai appris en formation »), alors que celle proposée par Tracey et Tews (2005) s'applique au-delà du contexte de formation, et plus largement en contexte de développement professionnel (p. ex., « Les superviseurs font preuve de reconnaissance et donnent le crédit aux employés qui appliquent de nouvelles connaissances et compétences dans leur travail »). Puisque la présente étude s'inscrit dans un contexte de développement différent de celui de la formation, la définition de Tracey et Tews (2005) sera retenue.

Proposition d'explication théorique de l'effet direct du soutien du superviseur sur le SEP. À partir des propositions théoriques de Bandura (1997), la présente étude suggère que les gestionnaires peuvent favoriser le SEP de leurs employés par la persuasion verbale, l'un des quatre antécédents formulés par l'auteur. Plus précisément, il est proposé que plus un gestionnaire exprime positivement à ses employés (p. ex., par des encouragements) qu'ils sont capables de se rapprocher de leur objectif de développement, plus le SEP de ces derniers serait élevé (Bandura, 1997). Ce type de comportement, manifesté par les gestionnaires, permettrait de susciter des réactions émotives positives chez le travailleur, qui serait pour sa part plus susceptible d'avoir une

vision positive de sa capacité à réaliser des tâches précises (Bandura, 1997). Ainsi, le gestionnaire, par la persuasion verbale, permettrait au travailleur de percevoir qu'il peut atteindre ses objectifs de développement, ce qui augmenterait ses croyances en sa capacité de posséder ce qu'il faut pour bâtir des relations collaboratives.

Appuis empiriques quant à l'effet du soutien du superviseur sur le SEP. La relation liant le soutien du superviseur au SEP a largement été documentée par la communauté scientifique (p. ex., Baron, 2009; Chiaburu et al., 2010; Guerrero & Sire, 2001; Nisula, 2013; Tracey et al., 2001). À titre d'exemple, une étude réalisée auprès de 593 travailleurs d'une municipalité a trouvé une taille d'effet modérée en établissant que le soutien du superviseur est positivement lié au SEP de l'employé ($r = 0,33$, $p < 0,001$; Nisula, 2013). Bien que cette étude apporte une contribution importante à la documentation scientifique, en soulignant le lien direct positif entre le soutien du superviseur et le SEP, elle comporte certaines limites. D'une part, ni le soutien du superviseur ni le SEP n'ont été contextualisés. D'autre part, la mesure du soutien du superviseur et celle du SEP ont été collectées au même moment. D'autres études gagneraient à examiner davantage l'effet du soutien du superviseur sur le SEP en utilisant des construits contextualisés et en les récoltant sur des temps de mesure différents afin de réduire le risque de biais de variance commune (Podsakoff et al., 2012).

Chiaburu et ses collègues (2010) ont, pour leur part, mené une étude auprès de 111 employés ayant suivi une formation au sein d'une grande entreprise aux États-Unis. Les résultats de l'étude appuient leur hypothèse, selon laquelle le soutien du superviseur est positivement lié au SEP à suivre une formation, en démontrant une grande taille d'effet ($r = 0,48$, $p < 0,001$; Chiaburu et al., 2010). Contrairement à l'étude rapportée précédemment, ces chercheurs ont employé des mesures contextualisées à leur étude, c'est-à-dire replacées dans le contexte de développement. Or, ces deux construits ont été mesurés à l'intérieur d'un même temps de mesure, et les résultats ont été obtenus au sein d'une seule organisation. Pour pouvoir généraliser ces résultats et limiter les risques de biais de variance commune (Podsakoff et al., 2012), il semble opportun que d'autres études évaluent ces deux construits à l'intérieur de temps de mesure distincts et au sein de populations différentes.

Sur la base des propositions théoriques mentionnées précédemment et des différents appuis empiriques trouvés dans la documentation scientifique, l'hypothèse suivante est formulée :

H4 : Le soutien du superviseur sera positivement lié au SEP-BRC à la suite d'une démarche de coaching.

Soutien du superviseur en interaction avec la satisfaction de chacun des trois besoins au travail

Les pages qui précèdent ont mis en relief le potentiel de certains facteurs propres à l'individu et à son environnement de contribuer, séparément, à l'explication du SEP-BRC. En réponse à l'invitation lancée par Bozer et Jones (2018) de prendre en compte l'interaction entre divers antécédents des effets du coaching, la présente étude se fonde donc sur l'ensemble des informations susnommées pour proposer un modèle visant à expliquer le SEP-BRC à la suite de ce type de démarche de développement professionnel (voir Figure 1). Sous l'angle des théories sociocognitive et de l'autodétermination, les deux dernières sections de ce chapitre ont pour but d'étayer le raisonnement sous-jacent à la conjugaison de la satisfaction de chacun des trois besoins au travail et du soutien du superviseur.

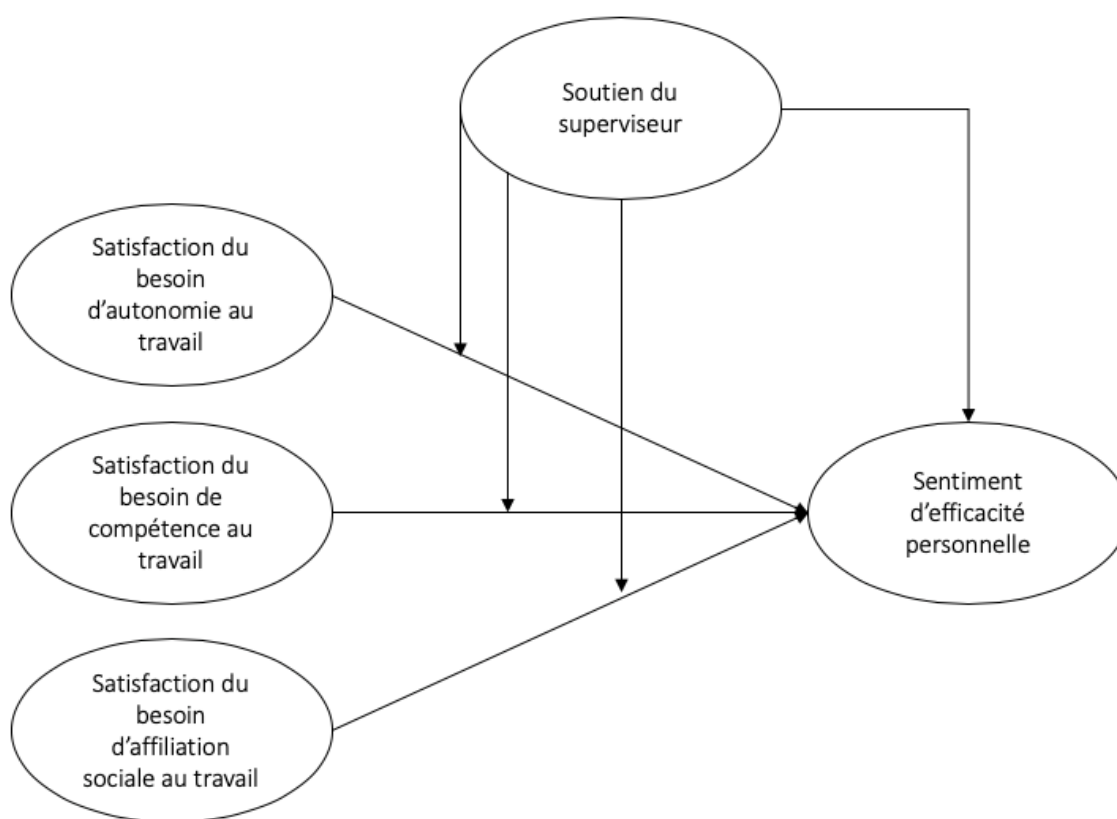


Figure 1. Modèle théorique à l'étude.

Proposition d'explication théorique quant à l'effet modérateur du soutien du superviseur dans la relation liant la satisfaction de chacun des besoins au travail au SEP-BRC. Alors que la satisfaction de chacun des trois besoins psychologiques au travail est spécifique au contexte d'emploi, le soutien du superviseur représente quant à lui un construit contextualisé au développement de l'individu. Sous l'angle des deux théories retenues dans cette thèse, l'interaction entre ces divers facteurs aurait une valeur ajoutée quant à l'explication du SEP. Par ailleurs, les études ayant montré la validité incrémentielle des construits contextualisés par rapport aux construits génériques fournissent un appui

permettant d'enrichir cette proposition (p. ex., Judge & Kammeyer-Mueller, 2012; Wang & Bowling, 2016). Par sa proximité conceptuelle avec le contexte de développement, le soutien du superviseur pourrait effectivement augmenter la force du lien entre la satisfaction de chacun des trois besoins psychologiques au travail et le SEP. Ainsi, il est proposé que l'interaction entre la satisfaction de chacun des besoins psychologiques au travail et le soutien du superviseur, contextualisé au développement, pourrait possiblement accentuer les effets attendus sur le SEP-BRC à la suite d'une démarche de coaching.

Pour comprendre le SEP, la théorie sociocognitive offre des explications conceptuelles sur la notion d'interaction entre un facteur propre à l'individu et un facteur propre à l'environnement; toutefois, elle pourrait manquer de spécificité quant à la façon dont la satisfaction de chacun des trois besoins entre en interaction avec le soutien du superviseur. La théorie de l'autodétermination, pour sa part, permet d'offrir une explication théorique du processus d'interaction entre la satisfaction de chacun des trois besoins au travail et le soutien du superviseur. Plus précisément, des propositions théoriques propres à chaque processus d'interaction entre le soutien du superviseur et la satisfaction de chacun des trois besoins psychologiques au travail seront soumises dans les pages suivantes. Sur la base de la théorie de l'autodétermination et en cohérence avec la théorie sociocognitive (Bandura, 1986; 1997), les prochains paragraphes offriront donc trois propositions théoriques distinctes sur chaque processus d'interaction entre le

soutien du superviseur et la satisfaction des besoins psychologiques au travail. Puis, une explication théorique sur le lien entre l'interaction de la satisfaction des besoins psychologiques et le SEP sera fournie, d'après la théorie de l'autodétermination et la théorie sociocognitive.

Pour expliquer l'interaction entre la satisfaction du besoin d'autonomie au travail et le soutien du superviseur, l'auteur de la thèse s'appuie sur la conceptualisation retenue selon laquelle les gestionnaires encourageraient les pensées indépendantes et innovatrices (Tracey & Tews, 2005). Ce type de pratique inviterait les individus à faire preuve d'initiative et à prendre des décisions (Ryan & Deci, 2017), ce qui renforcerait leur perception de choix dans les actions à poser. Par conséquent, il est proposé que plus la satisfaction du besoin d'autonomie au travail serait élevée et plus le gestionnaire encouragerait les nouvelles idées et propositions de son employé à l'égard de son développement professionnel, plus le travailleur serait susceptible de se sentir libre de prendre ses décisions quant à ses actions en contexte de coaching. Il tendrait alors vers un état plus autodéterminé lui permettant de réguler ses comportements de façon volontaire et sans contrainte.

Concernant l'interaction entre la satisfaction du besoin de compétence au travail et le soutien du superviseur, une proposition est formulée à partir de la conceptualisation de Tracey et Tews (2005). Selon les auteurs, le soutien du superviseur exige des

gestionnaires de nommer leurs attentes quant aux habiletés techniques, aux compétences et à la performance (Tracey & Tews, 2005). Ces attentes offriraient un cadre dans lequel les employés peuvent maximiser leur développement et leurs compétences (Beaulieu, 2012; Skinner & Belmont, 1993). Le fait de définir clairement les attentes permettrait à l'individu de progresser et d'exercer ses compétences de manière efficace (Mageau & Vallerand, 2003). En ce sens, il posséderait des informations supplémentaires concernant les tâches à accomplir pour atteindre ses objectifs de développement (Parfyonova, 2009). De plus, offrir de la reconnaissance et du crédit aux employés qui appliquent les nouvelles connaissances et habiletés dans leur travail constitue également une intervention démontrant le soutien du superviseur (Tracey & Tews, 2005). Lorsque les superviseurs mettent en œuvre cette pratique, ils soulignent ce que les travailleurs font de bien (Hardré & Reeve, 2009). Selon la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2008) et la théorie sociocognitive (Bandura, 1997), souligner les bons comportements renforcerait l'impression des individus d'être en mesure d'agir adéquatement avec leur environnement.

Enfin, le soutien du superviseur pourrait venir renforcer la relation positive entre la satisfaction du besoin d'affiliation sociale au travail et le SEP. En effet, comme mentionné précédemment, les attentes des gestionnaires quant aux habiletés techniques, aux compétences et à la performance figurent parmi les éléments de la conceptualisation de Tracey et Tews (2005). En exerçant cette pratique en contexte de

développement, le gestionnaire fournirait un encadrement offrant un environnement sécurisant et prévisible pour aider l'employé à se sentir plus apte à accomplir ses tâches (Parfyonova, 2009; Skinner & Edge, 2002). Toujours selon la conceptualisation retenue du soutien du superviseur, les gestionnaires peuvent associer les besoins de développement personnel et professionnel de leurs employés à des occasions de développement. Sous l'angle de la théorie de l'autodétermination, cette pratique peut s'apparenter au fait de s'impliquer auprès de ses employés (Hardré & Reeve, 2009), car le gestionnaire est alors à l'écoute des besoins de ses employés et leur fournit une aide pour atteindre leurs objectifs à la fois personnels et professionnels. Cette implication de la part du gestionnaire permettrait de renforcer la satisfaction du besoin d'affiliation sociale de l'employé, puisqu'il sentirait qu'il entretient une relation significative avec son gestionnaire (Mageau & Vallerand, 2003).

En regard de l'explication qui précède, il est proposé que lorsque le soutien du superviseur entre en interaction avec la satisfaction d'un besoin psychologique au travail, l'individu se retrouverait dans des dispositions plus optimales pour atteindre un état autodéterminé et un fonctionnement optimal dans son développement professionnel. En transposant la théorie de l'autodétermination au contexte de coaching (Deci & Ryan, 2000), il est avancé que plus l'individu tend vers un état autodéterminé, plus il se retrouverait dans des dispositions stimulant la motivation à se développer. Il serait alors plus susceptible de déployer les efforts nécessaires pour mettre en pratique les

comportements de la compétence travaillée en coaching. De plus, selon les propositions de Bandura (1986) qui portent sur les expériences de maîtrise comme antécédent du SEP, un travailleur qui a eu l'occasion d'expérimenter les comportements travaillés en coaching pourrait percevoir positivement ses capacités à exercer la compétence visée. Ainsi, en intégrant la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan 2000; Ryan & Deci, 2017) et la théorie sociocognitive (Bandura, 1997), il serait attendu que les relations positives entre la satisfaction de chacun des besoins psychologiques au travail et le sentiment d'efficacité soient plus fortes pour des niveaux élevés de soutien du superviseur que pour des niveaux faibles.

Appuis empiriques quant aux effets de l'interaction du soutien du superviseur et de la satisfaction de chacun des besoins psychologiques fondamentaux au travail sur le SEP.

Bien que les deux théories présentées précédemment soulignent l'importance de l'interaction entre des variables propres à l'individu et des variables propres à l'environnement pour expliquer un phénomène, peu d'études empiriques semblent appuyer cette proposition théorique. Parmi les études consultées, Rasskazova et ses collaborateurs (2016) se sont intéressés à l'effet modérateur que la perception de l'individu quant au fait de se retrouver dans un environnement sécuritaire a sur la relation liant la satisfaction des trois besoins psychologiques à différentes conséquences. Cette étude, menée auprès de 10 827 travailleurs russes, rapporte que les travailleurs ont démontré un plus haut niveau de motivation intrinsèque ($\beta = 0,05$, $p < 0,01$) et

d'engagement au travail ($\beta = 0,04$, $p < 0,01$) lorsque la perception de sécurité dans l'environnement et que la satisfaction des besoins psychologiques étaient simultanément présentes.

Bien que cette étude fournisse des avancées importantes, elle présente certaines limites. D'abord, la satisfaction des trois besoins a été mesurée à l'aide d'un score global à partir d'un instrument maison, ne permettant pas d'établir la contribution spécifique de chacun des besoins dans l'interaction pour expliquer les conséquences. De plus, la généralisation des résultats se voit limitée par les propriétés psychométriques inconnues de l'instrument maison. Enfin, les effets de modération trouvés dans l'étude sont faibles, ce qui limite l'utilisation de ces résultats dans la pratique professionnelle. Par conséquent, il semble nécessaire que des chercheurs se penchent davantage sur le sujet afin d'approfondir la compréhension de ces constats.

D'autres chercheurs se sont intéressés au rôle modérateur de la motivation intrinsèque dans la relation liant le leadership éthique au SEP général auprès de 208 travailleurs provenant de trois entreprises privées et publiques (Tu & Lu, 2016). Les résultats révèlent que le leadership éthique est positivement et significativement lié au SEP général lorsque le niveau de motivation intrinsèque est élevé ($\beta = 0,413$, $p < 0,001$, 95 % IC [0,210, 0,616]), alors que la relation devient non significative lorsque le niveau de motivation intrinsèque est faible ($\beta = -0,01$, $p = n. s.$, 95 % IC [-0,06, 0,19]).

En dépit des contributions importantes de cette étude, elle comporte certaines limites. Premièrement, la conceptualisation utilisée pour le SEP est générale et non contextualisée au phénomène que l'étude tente d'expliquer, c'est-à-dire dans un contexte de travail. Comme établi plus haut, les construits contextualisés expliquent davantage de variance que les construits génériques (Judge & Kammeyer-Mueller, 2012; Wang & Bowling, 2016). Par conséquent, des chercheurs gagneraient à étudier l'interaction entre des variables propres à l'environnement et propres à l'individu pour expliquer le SEP spécifique à une situation. Par ailleurs, la motivation intrinsèque, le leadership éthique et le SEP sont trois construits autorapportés qui ont été mesurés lors d'une même passation, ce qui augmente le risque associé au biais de variance commune. Selon Evans (1985), le biais de variance commune affecterait particulièrement les relations d'interaction. Les auteurs suggèrent donc de mesurer les construits associés à l'interaction à l'intérieur de temps de mesure différents. Enfin, la variable modératrice constitue une variable propre à l'individu. De futures études pourraient se pencher sur l'effet modérateur des construits propres à l'environnement pour tester l'effet de ces derniers sur le SEP.

En dépit des appuis empiriques limités à l'égard des liens susnommés, l'explication théorique proposée et les recherches présentées fournissent des preuves préliminaires permettant de formuler les trois hypothèses suivantes :

H5 : Le soutien du superviseur aura un effet modérateur sur la relation positive entre la satisfaction du besoin d'autonomie au travail et le SEP-BRC, de sorte que cette relation sera plus forte pour un niveau élevé de soutien du superviseur que pour un niveau faible à la suite d'une démarche de coaching.

H6 : Le soutien du superviseur aura un effet modérateur sur la relation positive entre la satisfaction du besoin de compétence au travail et le SEP-BRC, de sorte que cette relation sera plus forte pour un niveau élevé de soutien du superviseur que pour un niveau faible à la suite d'une démarche de coaching.

H7 : Le soutien du superviseur aura un effet modérateur sur la relation positive entre la satisfaction du besoin d'affiliation au travail et le SEP-BRC, de sorte que cette relation sera plus forte pour un niveau élevé de soutien du superviseur que pour un niveau faible à la suite d'une démarche de coaching.

Méthode

Ce chapitre décrit la méthodologie employée pour répondre aux objectifs de recherche ainsi qu'aux hypothèses de la présente étude. Il est composé de quatre sections : (1) le devis de recherche; (2) le déroulement; (3) les caractéristiques des participants; et (4) les instruments de mesure.

Devis de recherche

Bien qu'elle s'inscrive dans un projet de plus grande envergure, la présente étude s'appuie sur un devis de recherche corrélationnel. Plus précisément, cette recherche doctorale comprend trois variables indépendantes (la satisfaction de chacun des besoins au travail), une variable modératrice (le soutien du superviseur), et une variable dépendante (le SEP-BRC).

Déroulement

Afin de pouvoir reproduire le projet de recherche dans son ensemble, la présente section présentera deux sous-sections. En premier lieu, le déroulement du projet de recherche de plus grande envergure sera décortiqué. Dans cette sous-section, les objectifs globaux et le choix de la compétence à travailler en coaching seront décrits. Ensuite, les modalités du projet ainsi que la communication de celui-ci aux participants seront présentées. Puis, la contribution du participant dans l'ensemble du projet sera fournie. En terminant, la description des coachs, les orientations théoriques guidant les interventions, la structure des séances de coaching et les considérations éthiques seront

décrites. En second lieu, la sous-section suivante détaillera le déroulement associé au présent projet de recherche.

Projet de plus grande envergure.

Objectifs du projet de recherche et choix de la compétence à travailler en coaching.

Le projet de recherche de plus grande envergure avait deux principaux objectifs. Le premier objectif était de tester les effets de deux modalités de coaching (c.-à-d., en personne et en virtuel) et de vérifier l'effet de plusieurs déterminants potentiels sur certaines conséquences de ce type d'intervention. Pour ce faire, un protocole d'intervention a été élaboré à partir de la méta-analyse de Jones et ses collègues (2016). Spécifiquement, cette étude reproche à une forte proportion des recherches en coaching d'adopter un protocole d'intervention peu standardisé. Les auteurs soulignent l'importance de mener des recherches qui sont balisées par une démarche systématique et appuyées par des interventions minutieusement documentées. Or, l'implantation systématique des mêmes activités de développement au sein de différentes organisations peut constituer un défi de taille en raison de la spécificité des besoins de développement de ces dernières. Pour faciliter le recrutement de participants nécessaires à la réalisation de l'étude tout en considérant les travaux de Jones et ses collègues (2016), un partenariat a donc été conclu avec une seule organisation afin de bâtir un protocole standardisé d'intervention.

Partenariat avec l'organisation sélectionnée. Le projet de recherche a d'abord été présenté par des membres de l'équipe de chercheurs à des personnes clés d'une entreprise manufacturière, un des secteurs les plus concernés par la quatrième révolution industrielle (McKinsey Global Institute, 2018). Ayant une renommée mondiale dans son secteur et possédant un grand bassin de cadres se distribuant sur un grand territoire, qui couvre principalement l'Amérique du Nord et l'Europe, l'organisation partenaire a pris part au projet de recherche par le biais de trois de ses sites, soit deux au Québec et un troisième en Colombie-Britannique.

Trois critères ont motivé le choix du partenaire organisationnel : l'engagement des dirigeants et des décideurs envers le projet, l'adéquation entre les besoins organisationnels et les objectifs de recherche, et l'accès à un nombre suffisant de participants potentiels. Le premier critère a rapidement été rempli. En effet, dès la présentation du projet, les dirigeants et décideurs ont manifesté un intérêt à s'engager dans sa mise en œuvre, puisqu'il était en cohérence avec les valeurs organisationnelles d'innovation, de collaboration et de développement des membres de l'entreprise.

En ce qui concerne le deuxième critère, les décideurs du projet souhaitaient accorder la priorité au développement d'une compétence relationnelle pour l'ensemble du personnel-cadre. La compétence choisie s'ancre dans les orientations stratégiques de l'organisation et regroupe un ensemble de comportements liés à la capacité à bâtir des

relations collaboratives (Larouche & Malo, 2017). Puisque le coaching représente un moyen susceptible d'améliorer le niveau de maîtrise de compétences (Mackie, 2015), le projet de recherche présenté semblait répondre au besoin organisationnel nommé précédemment.

Enfin, au sein de l'entreprise sélectionnée, de nombreux cadres sont appelés à faire preuve de leadership dans leur fonction. Devant ce fait, le nombre de participants potentiels semblait respecter le minimum requis à la réalisation des analyses envisagées pour atteindre les objectifs généraux de la recherche. Suivant la satisfaction de ces trois critères, le partenariat a été conclu avec cette entreprise manufacturière qui aura à relever les principaux défis mondiaux de demain (Horizons de politiques Canada, 2018).

Protocole d'intervention. Afin de réaliser ce projet de recherche, un protocole d'intervention standardisé a été élaboré en collaboration avec les personnes-ressources de l'organisation et en considérant les travaux de Jones et ses collègues (2016), qui soulignent les importantes lacunes méthodologiques dans les études portant sur le coaching. Ce protocole a guidé l'accompagnement offert aux participants et défini les interventions de coaching réalisées. Ainsi, il a été appliqué à l'ensemble des participants à quelques exceptions près pour les groupes d'appartenance. Spécifiquement, les participants ont été répartis en deux groupes afin de répondre aux objectifs généraux du projet de recherche. Le premier groupe a participé au projet à l'automne (65,30 % de

l'échantillon total), alors que le second a reçu l'intervention de coaching à l'hiver (34,70 % de l'échantillon total). Pour plus de 95 % des participants, la répartition entre chacun des groupes a été faite de manière aléatoire. Or, la répartition aléatoire n'était pas possible pour certains participants en raison de contraintes organisationnelles (p. ex., les horaires de vacances). Les prochains paragraphes détailleront l'accompagnement des participants envisagé par le protocole d'intervention.

Accompagnement des participants. Avant d'entreprendre leur démarche de coaching, les participants ont reçu un accompagnement en vue de se préparer au projet. Quatre activités ont été réalisées. Dans un premier temps, le degré de maîtrise de la compétence « bâtir des relations collaboratives » a été mesuré pour chaque participant à l'aide d'un outil 360° développé et validé dans le cadre du projet (Larouche & Malo, 2017). Les participants et une moyenne de sept membres de leur entourage professionnel (c.-à-d., supérieurs, collègues, employés et clients internes), sélectionnés de manière aléatoire dans une liste fournie par un représentant des ressources humaines de l'entreprise, ont donc rempli les énoncées de l'instrument 360°. Une fois cette évaluation complétée, les participants ont reçu un rapport confidentiel reflétant leur perception et celle de leur entourage professionnel afin de les aider à prendre conscience de leurs forces et besoins de développement quant à la compétence retenue pour la démarche de coaching. Puis, les participants ont suivi un atelier d'interprétation de trois heures afin de comprendre les résultats présentés dans leur rapport et de cibler leur objectif de coaching. Cet atelier

était animé par les coachs. Enfin, les participants ont assisté à des rencontres tripartites (c.-à-d., coaché, supérieur immédiat et coach) avant la démarche de coaching et suivant l'intervention. Chaque rencontre a duré environ une heure. L'objectif de la première rencontre tripartite était de créer une entente sur l'objectif de développement et de clarifier les attentes des trois parties envers la démarche. La seconde visait à faire un retour sur ces objectifs.

Alors que les membres du groupe de l'automne devaient assister aux deux rencontres tripartites, les participants du groupe de l'hiver avaient le choix de maintenir ou non ces rencontres tripartites. Au cours du prochain chapitre, l'effet potentiel du groupe sur les résultats sera présenté ainsi que détaillé.

Interventions de coaching. Une fois les quatre activités d'accompagnement terminées, les participants ont pris part à une démarche de coaching individuel d'une durée de sept heures. Chaque participant a assisté à sept séances de coaching d'une durée approximative de 50 minutes, chacune à intervalle d'environ deux semaines. Les paragraphes qui suivent décriront les modalités de coaching, le cadre de référence privilégié, la structure établie pour la démarche et les séances de coaching, ainsi que les coachs qui ont réalisé les interventions.

Modalités de coaching. Les séances de coaching se faisaient selon deux modalités, soit en personne ou en virtuel. Le coaching virtuel était réalisé au moyen de l'application en ligne *Zoom*. Pour 52,50 % de l'échantillon total, le coaching était réalisé en personne, alors que pour 47,50 %, le coaching était virtuel. Le jumelage entre le participant, le coach et la modalité de coaching était déterminé de manière aléatoire. Cependant, pour moins de 10 % des coachés, une attribution volontaire a été décidée selon le lieu de travail du participant, sa langue parlée ou son niveau hiérarchique. Comme pour le groupe d'appartenance, l'effet potentiel de la modalité de coaching sur les résultats a également été testé et sera présenté dans le chapitre suivant.

Cadre de référence balisant les interventions de coaching. Afin d'appliquer les recommandations de Jones et ses collègues (2015), un cadre de référence a été établi. Comme premier fondement de la démarche, la définition du coaching de Grant (2014) a été retenue. Ainsi, chaque séance de coaching prenait la forme d'une séance de relation d'aide basée sur une variété de techniques d'intervention cognitives et comportementales visant à aider le coaché à atteindre son objectif de développement professionnel, établi en cohérence avec les objectifs organisationnels. Afin de définir de manière explicite la nature de la relation d'aide souhaitée dans le cadre de la démarche de coaching, certains principes de deux orientations théoriques en psychologie ont été appliqués, soit les orientations cognitives comportementales et existentielles-humanistes.

D'abord, le choix de l'orientation cognitive comportementale repose, entre autres, sur les différents liens pouvant être établis avec la définition du coaching retenue (c.-à-d., Grant, 2014). En effet, tel que précisé dans le contexte théorique, le coaching fait référence à une combinaison de stratégies orientées à la fois vers les cognitions et vers les comportements. Dans cette lignée, l'orientation cognitive comportementale s'intéresse particulièrement à la modification des pensées et des comportements dans le but d'améliorer le fonctionnement du client (Ordre des psychologues du Québec, 2019). De plus, l'application d'une méthode d'intervention rigoureuse fait également partie des principes clés de cette orientation théorique (Cottraux, 2017). En ce sens, cette orientation accorde une importance particulière à la structure des rencontres (Pichat, 2014). Enfin, la vague de l'orientation cognitive comportementale vient également ajouter des stratégies axées sur le moment présent ainsi que sur l'acceptation des émotions (Dionne, 2009).

La seconde orientation sur laquelle reposent les interventions du projet de recherche est l'orientation existentielle-humaniste. Celle-ci a été retenue pour sa complémentarité avec l'orientation décrite précédemment. Selon cette orientation théorique, les individus auraient en eux les ressources nécessaires pour se réaliser (Rogers, 1995). Les stratégies de cette orientation visent donc à soutenir le client afin que celui-ci agisse en fonction de ce qu'il est et de ce qu'il ressent. Pour ce faire, l'intervenant oriente ses interventions afin d'aider le coaché à prendre conscience de ses difficultés, à

les comprendre et à rendre ses propres décisions en cohérence avec son expérience (Ordre des psychologues du Québec, 2019). Suivant cette orientation, la théorie des systèmes intersubjectifs propose que l'expérience subjective d'un individu se crée à travers ses relations avec autrui (Buirski & Haglund, 2009). Ainsi, le contexte d'intervention formerait un espace de coconstruction où l'expérience vécue sert de terrain d'expérimentation afin d'explorer et de comprendre l'expérience subjective du client (Buirski & Haglund, 2009).

Pour résumer, les différentes interventions du projet de recherche sont guidées par le raisonnement théorique présenté précédemment. Par conséquent, les coachs ont adapté leurs interventions en fonction de ce qui se passait dans la relation avec le coaché comme outil d'exploration de l'expérience subjective de leurs clients. Précisément, les différentes stratégies d'intervention mises de l'avant dans les séances de coaching étaient dirigées vers le moment présent ainsi que les cognitions, les comportements, l'acceptation des émotions et la reconnaissance des ressources de la personne. Afin de mettre en pratique ces différentes stratégies d'intervention, les séances de coaching ont été réalisées en suivant une méthodologie rigoureuse à l'aide d'une structure préétablie. Les paragraphes suivants présenteront la structure désignée.

Structure de la démarche de coaching. Afin de développer l'ensemble des cadres sur une compétence relationnelle, la démarche de coaching compte plusieurs étapes

inspirées des écrits de Lescarbeau, Payette et St-Arnaud (2003) ainsi que de Pichat (2014) : (1) établissement des attentes du participant envers la démarche; (2) explication du déroulement de l'intervention; (3) évaluation des besoins; (4) identification de l'objectif général de développement (SMART); (5) définition des sous-objectifs de développement (SMART, voir tableau 1, tiré de gouvernement du Canada, 2019); (6) exploration de la réalité du coaché (expérience cognitive, émotive, comportementale); (7) identification des ressources personnelles et environnementales et des défis; (8) élaboration d'un plan d'action; (9) suivi et évaluation des progrès; (10) ajustement du plan d'action en fonction des progrès; et (11) clôture du processus.

Plus concrètement, les étapes 1 à 4 étaient réalisées lors de la première séance, alors que les étapes 5 à 10 étaient réparties entre la deuxième et la sixième rencontre. Enfin, la clôture du processus s'est déroulée au cours des sixième et septième séances de coaching. Pour ce faire, dès la sixième séance, le coaché était invité à dresser un bilan de ses apprentissages, à cibler différentes stratégies afin de conserver ses acquis dans le temps, et à exprimer son appréciation de sa démarche de coaching.

Tableau 1. Opérationnalisation des objectifs SMART

| Lettre | Définition |
|---|--|
| Spécifique | Il décrit une mesure, un comportement, une réalisation ou un résultat précis qui est observable. |
| Mesurable | Il est quantifiable et comporte des indicateurs, ce qui permet de le mesurer. |
| Axé sur un auditoire particulier | Il est approprié et adapté à l'auditoire cible. |
| Réaliste | Il est réalisable à l'aide des ressources disponibles. |
| Temporel | Il énonce un calendrier au cours duquel l'objectif sera réalisé. |

Structure des séances de coaching. La structure de chaque séance se basait sur le modèle GROW (Whitmore, 1992). En plus d'être facile d'utilisation, ce modèle permet l'exploration de l'expérience du client dans un cadre défini en offrant des outils qui favorisent sa prise de conscience et l'aide à comprendre l'impact de ses comportements et ses possibilités d'action (Eldridge & Dembkowski, 2012). Il s'agit d'un modèle itératif contenant quatre étapes distinctives. Premièrement, ce modèle propose que chacune des séances débute par l'établissement d'un objectif (*goal*). Dans les étapes subséquentes, l'exploration de la situation présente (*reality*), l'identification et l'évaluation des options possibles (*options*) et la définition d'un plan d'action spécifique (*way forward*) sont réalisées. Une description, accompagnée d'exemples de questions, se retrouve dans le tableau ci-dessous (tiré de Grant et al., 2009).

Tableau 2. Modèle GROW (Grant et al., 2009)

| Acronym | Description | Example questions |
|-------------|--|--|
| Goal | Coachee is asked to identify what they want to achieve in the session. Determines the focus of the session. | What do you want to get out of this session? What would be the best use of our time? |
| Reality | Raises awareness of current situation. Examines how current reality is impacting on the goals. | How would you like to feel after this session? How have things gone since our last session? What worked? What did not work? What did you learn? |
| Options | Identify and assess possible options. Encourages solution-focused and action-orientated thinking and brainstorming. | What options are there? What could be done? What's the most important thing to do next? What else could you do? |
| Way forward | Helps the coachee define the next steps. Develop specific action plan. Fosters motivation to maintain momentum. | Which options are most effective? What exactly will you do? How can you overcome any barriers? |

Les coachs. L'équipe de coachs était constituée de quatre doctorantes (internes) inscrites en psychologie organisationnelle à l'Université de Sherbrooke, ainsi que d'une postdoctorante, membre de l'Ordre des psychologues du Québec (OPQ). Avant le début du projet de recherche, les doctorantes ont réussi un cours de 45 heures sur le coaching et ont effectué un stage de coaching de 80 heures. De plus, chacune des internes avait préalablement réalisé un minimum de 700 heures d'intervention. Tout au long du projet, elles ont assuré chaque semaine au moins une supervision individuelle de 1 heure 30 minutes et une supervision collective de 1 heure 30 minutes afin de veiller à ce que les interventions restent standardisées entre elles et de respecter les exigences de supervision formulées par l'Ordre des psychologues du Québec. La superviseure de ces doctorantes est une psychologue membre de l'OPQ et a suivi une formation de coaching accréditée par l'*International Coaching Federation*. Compte tenu des caractéristiques

particulières de ces coachs ainsi que du contexte d'intervention, la discussion considérera ces éléments de façon à nuancer l'interprétation des résultats.

Considérations éthiques. Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université de Sherbrooke (voir appendice A). Tout au long du projet, les chercheuses se sont assurées de prendre les précautions nécessaires relatives aux considérations éthiques.

Avant le démarrage du projet, une présentation animée par le directeur général de l'organisation, le directeur des ressources humaines et la chercheuse principale a été offerte à tous les participants afin d'expliquer le projet de recherche dans son ensemble. Les participants pouvaient poser des questions lors de cette présentation, et possédaient les coordonnées de la chercheuse principale afin de la contacter concernant toute question relative au projet de recherche.

Suivant les séances de coaching, la chercheuse principale était responsable d'envoyer aux participants les courriels les invitant à remplir, de manière volontaire, les sept questionnaires. Le formulaire de consentement (voir appendice B) était présenté sur la première page de chacun des questionnaires, et le participant devait confirmer avoir lu et accepter les conditions de l'étude avant de pouvoir accéder au reste du questionnaire. Si le participant refusait les conditions ou s'il ne souhaitait plus participer à l'étude, il était

dirigé vers une page de remerciement et ses données étaient alors effacées. En tout temps, le participant était libre de se retirer de l'étude sans devoir justifier sa décision ni subir de préjudice. Les coachs prenaient également soin de le rappeler aux participants, lorsqu'elles le jugeaient nécessaire.

La passation des questionnaires a été menée à l'aide de la plateforme Web SurveyMonkey et de la licence GOLD. Ce type d'abonnement à cette plateforme utilise des niveaux élevés de sécurité. De plus, aucune information ne permet d'identifier les participants. En effet, la confidentialité des renseignements et l'anonymat des participants ont été préservés tout au long du projet de recherche. Pour y arriver, un code d'identification a été attribué à chacun des participants. Ces codes sont gardés par la chercheuse principale dans un fichier distinct sécurisé par mot de passe.

Toujours avec le consentement des participants, les données recueillies dans cette recherche sont conservées dans une banque de données sécurisée par un mot de passe, en plus d'être hébergées sur un serveur sécurisé. L'ensemble des données est sous la responsabilité de la professeure responsable du projet et du Comité d'éthique de la recherche – Lettres et sciences humaines de l'Université de Sherbrooke. Ces données pourront être utilisées dans le cadre de futures recherches portant sur une thématique similaire, mais devront préalablement être étudiées et approuvées par le Comité d'éthique de la recherche – Lettres et sciences humaines de l'Université de Sherbrooke.

Les données seront conservées par la chercheuse principale du projet aussi longtemps que celle-ci pourra en assurer la bonne gestion.

Cette recherche-action présentait certains avantages pour les participants. En effet, chaque participant recevait un rapport personnalisé et confidentiel portant sur son niveau de maîtrise de la compétence travaillée en coaching avant et après la démarche. De plus, leur participation a activement contribué à l'avancement des connaissances en matière de coaching en contexte organisationnel.

Plusieurs mesures ont été mises en place afin de réduire les inconvénients et les risques pouvant découler de la participation au projet de recherche. D'abord, afin de limiter les inconvénients liés aux contraintes de temps, tous les questionnaires ont été remplis sur les heures de travail des participants.

Ensuite, bien que le projet de recherche ne semble pas concerner une population jugée vulnérable, il reste important de considérer le contexte des participants. Comme le vécu et le contexte de chacun peuvent différer, il est possible que les questionnaires amènent quelques personnes à réfléchir sur leur expérience de travail selon une perspective différente, ce qui pourrait s'avérer déstabilisant pour certains. Ainsi, pour réduire les possibles effets néfastes de cette remise en perspective et avec l'accord du participant, les coachs restaient présentes lors de la complétion des questionnaires afin

de répondre aux doutes des participants et de gérer les possibles inconforts et émotions négatives. Les coachs avaient préalablement reçu une formation afin d'accueillir ce type de préoccupations et de rediriger les participants vers les ressources appropriées si nécessaire. À titre d'exemple, le site Internet de l'Ordre des psychologues du Québec était fourni aux personnes qui désiraient obtenir les coordonnées d'un professionnel autorisé à exercer la psychothérapie. Les renseignements pour rejoindre l'organisme Tel-Aide se trouvaient également sur le formulaire de consentement.

Enfin, les participants avaient accès aux coordonnées professionnelles de la chercheuse principale s'ils souhaitaient obtenir plus d'information sur le projet ou rapporter une problématique quant au déroulement du projet. Il leur était également possible de communiquer avec les responsables du Comité d'éthique de la recherche – Lettres et sciences humaines de l'Université de Sherbrooke s'ils souhaitaient rapporter un problème éthique concernant les conditions dans lesquelles se déroulait l'étude. Ces renseignements étaient inscrits dans le formulaire de consentement.

La présente étude. Alors que les derniers paragraphes détaillaient les composantes du projet de plus grande envergure, les paragraphes suivants présenteront la nature spécifique de la participation relativement à cette production de fin d'études. En résumé, les participants étaient invités à remplir un questionnaire en ligne suivant leur séance de coaching.

En effet, à la fin de chacune des séances, on allouait 10 minutes aux participants pour répondre aux questionnaires de recherche. Pour ce qui est des variables d'intérêt dans le cadre de cette thèse, la satisfaction de chacun des trois besoins au travail a été mesurée au début du processus de coaching, c'est-à-dire suivant la deuxième séance de coaching. La mesure du soutien managérial, quant à elle, a été évaluée lors de la sixième séance de coaching. Finalement, le SEP-BRC a été mesuré lors de la septième et dernière séance de coaching.

Caractéristiques des participants

Pour faire partie de l'échantillon de la présente étude, les participants devaient avoir reçu les interventions de coaching et avoir consenti de façon volontaire à participer au projet de recherche. Ainsi, sur une possibilité de 222 participants, l'échantillon final compte 206 membres du personnel-cadre qui correspondent à ces deux critères (c.-à-d., taux de participation de 92,79 %). Précisément, l'échantillon comprend 158 hommes (76,7 %) et 48 femmes (23,3 %). Les participants sont issus de trois sites différents, dont deux au Québec et un en Colombie-Britannique. Ils travaillent en moyenne 43,38 heures par semaine ($\text{ÉT} = 6,88$) et effectuent le même travail depuis environ 9 ans ($\text{ÉT} = 0,22$). De plus, les participants ont passé en moyenne 17 ans ($\text{ÉT} = 11,41$) au sein de l'organisation. L'âge moyen des participants est de 46 ans ($\text{ÉT} = 8,69$) et, en ce qui a trait au niveau d'études atteint, 0,5 % d'entre eux possèdent un diplôme d'études primaires, 9,3 % un diplôme d'études secondaires, 8,8 % un diplôme d'études professionnelles, 7,8 % une

attestation d'études collégiales, 27,9 % un diplôme d'études collégiales, 39,2 % un baccalauréat, 5,9 % une maîtrise et 0,5 % un doctorat. Au sein de cet échantillon, 12,1 % sont membres du personnel de soutien, 37,29 % sont des professionnels, 40,8 % représentent des gestionnaires de premier niveau, 8,7 % sont des gestionnaires de deuxième niveau et 0,5 % représentent la direction générale. En moyenne, les participants relèvent de leur supérieur immédiat depuis 3,38 ans ($ET = 4,23$). Enfin, 95 % d'entre eux sont en contact avec celui-ci au moins une à deux fois par semaine.

Instruments de mesure

La réalisation de la présente recherche doctorale comporte quatre instruments de mesure, soit un questionnaire portant sur les données sociodémographiques, un sur la satisfaction de chacun des trois besoins psychologiques fondamentaux au travail, un sur le soutien du superviseur, et un sur le sentiment d'efficacité à bâtir des relations collaboratives. Chacun des questionnaires est présenté en appendice C, D, E et F.

Données sociodémographiques. Le choix des variables sociodémographiques a été effectué en fonction des études portant sur le SEP dans un contexte de développement (Baron, 2009; Blume, et al., 2010; Evers et al., 2006). Pour récolter ces informations, certains renseignements ont été demandés à des membres de l'organisation, et un questionnaire a été envoyé aux participants. Les données sociodémographiques portaient sur : (1) le genre, (2) le niveau hiérarchique, (3) l'âge, (4) le dernier niveau d'études

atteint, (5) le nombre d'heures travaillées par semaine, (6) le nombre d'années dans l'organisation, (7) le temps en poste, (8) le nombre d'années de la relation entre le coaché et son supérieur, et (9) la fréquence de contact avec celui-ci. Afin de déterminer quelles variables sociodémographiques inclure comme variables contrôles dans le modèle de la présente étude (Becker, 2005), toutes ont été mesurées à l'aide de corrélation (pour les variables continues) et d'analyses de comparaison (pour les variables catégorielles). Le choix des variables contrôles retenues sera détaillé dans le chapitre suivant, sous la section « Analyse préliminaire ».

Satisfaction des trois besoins psychologiques au travail. Comme la conceptualisation retenue pour la présente recherche doctorale s'adresse à une population de travailleurs, l'échelle de la satisfaction des besoins fondamentaux au travail de Brien et ses collègues (2012) a été choisie. Aux meilleures des connaissances de l'auteure, il s'agit du seul instrument contextualisé au monde du travail disponible en français et possédant une validation rigoureuse. Il compte quatre items pour chacune des dimensions (satisfaction du besoin d'autonomie, de compétence et d'affiliation sociale au travail). La satisfaction du besoin d'autonomie au travail est mesurée par des items tels que : « Mon travail me permet de prendre des décisions ». Pour le besoin de compétence au travail, un exemple d'item est : « J'ai les capacités pour bien faire mon travail ». Le besoin d'affiliation sociale au travail, quant à lui, se mesure par des items comme : « Avec les personnes qui m'entourent dans mon milieu de travail, je me sens compris ». Pour

chacun des énoncés de cet instrument, les participants devaient indiquer leur degré d'accord sur une échelle de Likert allant de 1 (fortement en désaccord) à 7 (fortement en accord). Les auteurs ont mené des analyses confirmatoires par équations structurelles pour vérifier la validité de construit ($\chi^2(51) = 135,49$, $p < 0,001$, CFI = 0,96, RMSEA = 0,79, NFI = 0,0931, SRMR = 0,06, 90 % IC = 0,63, 0,95). L'instrument présente une bonne validité prédictive avec le bien-être psychologique au travail ($0,45 < r < 0,47$, $p < 0,001$) et une bonne cohérence interne (variant entre 0,86 et 0,89; Brien et al., 2012).

Les résultats des analyses confirmatoires par équations structurelles réalisées pour la présente étude révèlent que le modèle s'ajuste bien aux données ($\chi^2 = 103,29$, $p < 0,001$, $df = 51$, CFI = 0,94, TLI = 0,93, SRMR = 0,07, RMSEA = 0,07, 90 % IC = 0,05, 0,09), confirmant ainsi la validité de construit pour cette recherche. Pour chacun des besoins, un score global a été obtenu en effectuant une moyenne des énoncés. Le coefficient alpha est adéquat pour la satisfaction des trois besoins psychologiques au travail, soit 0,76 pour la satisfaction du besoin d'autonomie, 0,90 pour celle du besoin de compétence et 0,86 pour celle du besoin d'affiliation sociale au travail.

Soutien du superviseur. La dimension du soutien du superviseur du « Training Climate Scale », élaboré par Tracey et Tews (2005), a été utilisée. La traduction française de cette mesure a été réalisée en s'inspirant de la méthode de traduction inversée de Brislin (1970; 1986). Cette mesure est composée de cinq items, tels que : « Les

superviseurs font preuve de reconnaissance et donnent le crédit aux employés qui appliquent de nouvelles connaissances et compétences dans leur travail ». Les participants devaient également indiquer à quel point ils étaient en accord avec les énoncés sur une échelle de type Likert allant de 1 (fortement en désaccord) à 7 (fortement en accord). L'instrument présente de bonnes qualités psychométriques (Tracey & Tews, 2005), dont une cohérence interne de 0,87 et une validité convergente avec le soutien à l'emploi ($r = 0,60, p < 0,001$) et le soutien organisationnel ($r = 0,42, p < 0,001$).

Des analyses confirmatoires par équations structurelles réalisées pour la présente étude révèlent que le modèle possède un ajustement ne répondant pas aux recommandations proposées par Hu et Bentler (1995) : ($\chi^2 = 62,49, df = 5, p < 0,001$, CFI = 0,53, TLI = 0,06, SRMR = 0,19, RMSEA = 0,24, 90 % IC = 0,19, 0,29). Les indices de modification ont indiqué que les items 4 et 5 corrélaient négativement avec le construit. Ces items concernent spécifiquement la haute direction et non le supérieur immédiat du travailleur. Comme le soutien de la haute direction peut différer du soutien du supérieur immédiat (Eisenberger et al., 2002), ces items ont alors été supprimés. Sans eux, les analyses confirmatoires appuient la validité de construit de l'outil. Un score global a été créé en effectuant une moyenne des trois énoncés. Le coefficient alpha est de 0,76 dans le cadre de cette recherche.

SEP-BRC. Suivant les recommandations de Bandura (2003, 2006), qui soulignent l'importance d'utiliser des mesures qui tiennent compte du contexte de recherche, cette variable a été mesurée à l'aide d'un instrument développé sur mesure pour un projet de recherche qui se greffe à la présente étude (Samson, Malo & Larouche, soumis). En effet, les outils existant dans la documentation scientifique concernent davantage le domaine de l'éducation ou de la formation traditionnelle, et non le contexte de coaching (p. ex., Teacher Efficacy, Villeneuve & Deaudelin, 2001).

En somme, cette mesure comprend neuf items et trois dimensions, soit favoriser la circulation de l'information, favoriser l'entraide au sein de l'équipe, et développer des partenariats entre les équipes/divisions organisationnelles. Un exemple d'item de la dimension *favoriser la circulation de l'information* est : « Aujourd'hui, dans mon travail, je me sens capable de m'assurer que l'information soit cascadée ». Un exemple d'énoncé pour la dimension *favoriser l'entraide au sein de l'équipe* est : « Aujourd'hui, dans mon travail, je me sens capable d'amener l'équipe à se consulter pour obtenir des idées complémentaires ». Enfin, un exemple d'item pour la dimension *développer des partenariats entre les équipes/divisions organisationnelles* : « Aujourd'hui, dans mon travail, je me sens capable de partager mes apprentissages avec d'autres équipes/divisions organisationnelles ».

Pour le choix de l'échelle de mesure, Bandura (2006) propose une échelle allant de 0-100 pour éviter que les réponses se retrouvent autour des mêmes points d'ancrage et d'obtenir de l'information moins riche. Or, les travailleurs de la présente étude étaient peu familiers avec ce type d'échelle de réponse. Ainsi, une échelle Likert en sept points qui adapte les recommandations de Bandura (2006) sans les dénaturer a été retenue. Précisément, les participants devaient indiquer leur degré de confiance sur une échelle de Likert allant de 1 (pas du tout confiant) à 7 (tout à fait confiant) sur chacun des énoncés de cette mesure. En plus d'être employée par plusieurs chercheurs (p. ex., Moen & Skaalvik, 2009; Moen & Federici, 2012), l'utilisation d'une échelle en sept points pour le SEP-BRC a également le mérite d'être cohérente avec les autres des questionnaires, en évitant une possible confusion chez les participants. La discussion tiendra compte de cet aspect afin de nuancer l'interprétation des résultats.

Pour développer et valider l'outil, deux études ont été réalisées dans l'organisation. La première étude a servi à déterminer le SEP-BRC en définissant la compétence *bâtir des relations collaboratives* (Larouche & Malo, 2017). Pour ce faire, sept groupes de discussion, pour une durée totale de 11 heures, ont été menés auprès de spécialistes et décideurs en ressources humaines de l'organisation partenaire. Ensuite, dix entrevues semi-structurées, d'une durée moyenne d'une heure et basées sur la méthode des incidents critiques, ont été menées auprès de gestionnaires et professionnels identifiés comme ayant un haut niveau de maîtrise de cette compétence. À partir de l'information

colligée et en s'inspirant de l'analyse thématique proposée par Braun et Clark (2006), Larouche et Malo (2017) ont extrait les comportements composant la compétence *bâtir des relations collaboratives*. En regroupant les comportements, les chercheuses ont formulé une proposition de la définition de la compétence. Afin de veiller à ce que cette définition reflète justement les propos des répondants et la réalité de l'organisation partenaire, Larouche et Malo (2017) ont soumis leur proposition aux participants des deux collectes de données pour recueillir leurs commentaires. Cette étape de validation a permis d'apporter de légers ajustements à la conceptualisation de la compétence et d'en renforcer sa validité écologique. Suivant les recommandations de Bandura (2006), les énoncés du SEP-BRC s'appuient sur ceux de la compétence.

La deuxième étude a été réalisée auprès des mêmes participants que ceux du projet de recherche. Celle-ci visait à assurer la structure dimensionnelle du construit. Pour y arriver, des analyses factorielles exploratoires (69,28 % de variance expliquée) et confirmatoires ($\chi^2 = 110,56$, $p < 0,001$, $df = 51$, CFI = 0,95, TLI = 0,93, SRMR = 0,04, RMSEA = 0,075, 90 % IC = 0,06, 0,09) ont d'abord été réalisées pour appuyer la validité de construit. Enfin, des calculs de cohérence interne ont été effectués : chaque dimension possède une cohérence interne satisfaisante, soit $\alpha = 0,87$ pour la dimension *favoriser la circulation de l'information*; $\alpha = 0,90$ pour la dimension *favoriser l'entraide au sein de l'équipe*; et $\alpha = 0,89$ pour la dimension *développer des partenariats entre équipes/départements/usines/corporatif*. Un score global composé des neuf items a été

créé en calculant la moyenne des scores des trois dimensions. L'instrument possède une cohérence interne élevée (0,93). Bien que l'emploi de l'instrument semble justifié par ces appuis théoriques et empiriques, la discussion apportera quelques nuances quant à la portée des résultats afin de prendre en considération certaines étapes du processus de validation qui nécessitent d'être poursuivies.

Résultats

Au cours de ce chapitre, les différents résultats de la présente étude seront détaillés. La première section décrira les analyses préliminaires effectuées afin de valider le respect des postulats de base ayant servi à réaliser les analyses principales. Ensuite, les analyses principales réalisées à l'aide de modélisations par équations structurelles seront présentées.

Analyses préliminaires

Conformément aux recommandations de Tabachnick et Fidell (2013), des analyses préliminaires ont d'abord été réalisées afin d'assurer le respect des postulats de base des analyses principales. De plus, l'effet des variables contrôles ainsi que les statistiques descriptives et corrélations ont été vérifiés.

Postulats. Dans un premier temps, un examen des données a été effectué dans le but de déceler les données manquantes. Plus précisément, cet examen a été réalisé à l'aide des fréquences de réponses. Les résultats relèvent moins de 5 % de valeurs manquantes, se répartissant de manière aléatoire. Ainsi, les données manquantes ont été remplacées par la moyenne de chacune des variables qui leur sont associées, comme le suggèrent Tabachnick et Fidell (2007).

Dans un second temps, l'absence de valeurs extrêmes, l'absence de multicolinéarité et de singularité, l'homoscédasticité, la distribution normale ainsi que la taille de

l'échantillon ont été vérifiées. D'abord, aucune valeur extrême univariée (scores z entre -3,29 et 3,29; Field, 2009) ou multivariée (distance de Cook; $d < 1$; Field, 2009) n'a été identifiée; aucun participant n'a donc dû être retiré pour cette raison. L'absence de multicollinéarité et de singularité a ensuite été vérifiée et confirmée; les indices respectent les critères proposés par Field (2009), c'est-à-dire que les valeurs de tolérance se situaient entre 0,10 et 1, et les valeurs de VIF ne dépassaient pas 10 (Field, 2009). L'homoscédasticité a également été vérifiée : aucune irrégularité n'a été observée dans le nuage de points des résidus standardisés. En terminant, le postulat concernant la distribution normale de l'échantillon a été vérifié. Les indices d'asymétrie et d'aplatissement répondent aux recommandations de Kline (1998), soit de présenter des indices d'asymétrie se situant entre -3 et 3 et des indices d'aplatissement entre -10 et 10. Enfin, plusieurs auteurs recommandent que la taille d'échantillon suffisante pour effectuer une modélisation par équations structurelles dépasse 100 participants (Anderson & Gerbing, 1988; Ding, Velicer, & Harlow, 1995; Tinsley & Tinsley, 1987). Comme la présente étude a été menée auprès de 206 répondants, l'échantillon pour réaliser ce type d'analyse est adéquat.

Variables contrôles. Cette recherche doctorale a testé l'effet de plusieurs variables sociodémographiques sur la variable dépendante, afin de réduire le risque d'erreur et d'écarter la possibilité que les résultats puissent s'expliquer par l'effet de variables non incluses dans les relations à l'étude. Pour déterminer le choix des variables contrôles à

inclure dans le modèle à tester, les recommandations de Becker (2005) ont été suivies. En effet, Becker (2005) suggère que, pour être incluses dans les analyses principales, les variables contrôles doivent être significativement liées à la variable dépendante lors des analyses préliminaires, car l'ajout de variables non nécessaires réduirait la puissance statistique du modèle. Ainsi, l'effet du groupe d'appartenance (c.-à-d., automne ou hiver), de la modalité de coaching (c.-à-d., en personne ou à distance), des coaches ainsi que des variables sociodémographiques a été testé sur le SEP-BRC à bâtir des relations collaboratives. Plus précisément, des corrélations ont été réalisées pour les variables continues, des analyses de variance (c.-à-d., analyse de variance et analyse de covariance) pour les variables catégorielles.

Premièrement, plusieurs combinaisons de variables ont été examinées afin de vérifier leur effet sur le SEP-BRC. Les résultats ne révèlent aucune différence significative pour l'ensemble des combinaisons testées. À titre d'exemple, les résultats issus des analyses de variance n'indiquent aucune différence significative en fonction du groupe d'appartenance et de la modalité de coaching ($F [1, 202] = 3,11, p = 0,079$). Il en est de même pour les combinaisons testées à l'aide des analyses de covariance. Par exemple, les résultats obtenus en contrôlant l'âge ne révèlent pas de différence significative pour l'effet du coach et du groupe d'appartenance ($F [4, 195] = 0,68, p = 0,604, \eta^2_{\text{partiel}} = 0,014$).

Deuxièmement, les effets des variables sociodémographiques sur la variable dépendante ont été vérifiés. Le Tableau 3, présenté à la page suivante, montre qu'aucune variable continue n'est significativement corrélée avec le SEP-BRC. Pareillement, les résultats n'indiquent aucun effet significatif pour l'ensemble des variables catégorielles. À titre d'exemple, les résultats issus des analyses de variance ne donnent lieu à aucune différence significative pour ce qui est de la variable du genre ($F [1, 204] = 2,81, p = 0,095$). Comme les variables testées n'ont pas d'effet détecté sur le SEP-BRC et qu'il semble n'y avoir aucune raison conceptuelle d'ajouter l'une de ces variables au modèle, aucune d'entre elles n'a été conservée comme variable contrôle dans les analyses subséquentes.

Statistiques descriptives et corrélations. Des analyses descriptives ainsi que des corrélations bivariées ont d'abord été effectuées afin d'examiner si les variables d'intérêt sont reliées. Le Tableau 3 présente ces statistiques descriptives (c.-à-d., moyennes et écarts-types) ainsi que les corrélations pour l'ensemble des variables à l'étude. En ce qui concerne les variables du modèle proposé à l'étude, la satisfaction du besoin d'autonomie ($r = 0,36, p < 0,001$), la satisfaction du besoin de compétence ($r = 0,36, p < 0,001$) et la satisfaction du besoin d'affiliation sociale ($r = 0,29, p < 0,001$) sont toutes positivement corrélées au SEP-BRC. Tout comme les résultats obtenus pour la satisfaction des trois besoins psychologiques, le soutien du superviseur est positivement lié au SEP-BRC ($r = 0,32, p < 0,001$).

Tableau 3. Statistiques descriptives et corrélations

| Variables | <i>M</i> | <i>ÉT</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 |
|--|----------|-----------|---------|--------|---------|---------|--------|--------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 1. Niveau hiérarchique ^a | 2,48 | 0,86 | - | | | | | | | | | | | | | |
| 2. Âge | 45,75 | 8,69 | 0,17* | - | | | | | | | | | | | | |
| 3. Niveau d'étude ^b | 4,97 | 1,42 | 0,50 | -0,10 | - | | | | | | | | | | | |
| 4. Heures par semaine | 43,38 | 6,88 | 0,52 | 0,08 | 0,15* | - | | | | | | | | | | |
| 5. Années dans l'organisation | 16,94 | 11,41 | 0,15* | 0,71** | -0,20** | -0,03 | - | | | | | | | | | |
| 6. Années en poste | 9,02 | 8,22 | -0,24** | 0,40** | -0,02 | -0,25** | 0,32** | - | | | | | | | | |
| 7. Années relevant du supérieur | 3,38 | 4,23 | -0,11 | 0,11 | 0,17 | 0,01 | 0,14* | 0,26** | - | | | | | | | |
| 8. Contact avec le supérieur ^c | 3,82 | 0,93 | -0,16* | -0,01 | 0,06 | -0,03 | -0,01 | 0,08 | 0,18* | - | | | | | | |
| 9. Genre ^d | 0,23 | 0,42 | -0,20** | -0,16* | 0,21** | -0,12 | -0,20 | 0,84 | 0,12 | 0,16* | - | | | | | |
| 10. Satisfaction du besoin d'autonomie | 6,17 | 0,63 | 0,24** | 0,15* | 0,12 | 0,13 | 0,04 | 0,06 | -0,10 | -0,14* | -0,16* | (0,76) | | | | |
| 11. Satisfaction du besoin de compétence | 6,07 | 0,59 | 0,08 | 0,24** | 0,12 | 0,02 | 0,15* | 0,10 | -0,05 | -0,06 | -0,21* | 0,54** | (0,90) | | | |
| 12. Satisfaction du besoin d'affiliation sociale | 5,38 | 0,73 | 0,06 | 0,11 | -0,02 | 0,05 | 0,07 | 0,03 | -0,03 | -0,01 | -0,06 | 0,33** | 0,34** | (0,86) | | |
| 13. Soutien du superviseur | 5,31 | 0,63 | 0,08 | 0,01 | 0,11 | 0,06 | -0,01 | 0,06 | 0,05 | 0,02 | -0,01 | 0,27** | 0,16 | 0,41** | (0,76) | |
| 14. SEP-BRC | 5,79 | 0,58 | 0,06 | 0,13 | 0,08 | 0,07 | 0,07 | 0,02 | -0,02 | 0,06 | -0,12 | 0,36** | 0,36** | 0,29** | 0,32** | (0,93) |

Analyses principales

La présente section est composée de quatre sous-sections. Dans un premier temps, les critères pris en compte afin de réaliser les analyses principales seront décrits. Par la suite, les modèles de mesure réalisés à l'aide d'analyses factorielles confirmatoires seront présentés, suivis des différents modèles de structure ayant permis de tester leur ajustement en fonction des hypothèses issues du contexte théorique. Enfin, la vérification des hypothèses sera détaillée dans la dernière sous-section. Les différentes analyses ont été réalisées au moyen de modélisations par équations structurelles à l'aide du logiciel Mplus 8 développé par Muthén et Muthén (1997-2017).

Critères retenus. Afin de vérifier l'ajustement du modèle aux données, plusieurs informations ont été analysées pour chacun des modèles testés. Ainsi, le *Tucker-Lewis Index* (TLI), le *Comparative Fit Index* (CFI), le *Standardized Root Mean Square Residual* (SRMR) et le *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA) ont été observés. Selon les recommandations de Hu et Bentler (1995), le modèle s'ajuste bien aux données lorsque le TLI et le CFI sont égaux ou supérieurs à 0,90, que le SRMR est inférieur à 0,05 et que les valeurs du RMSEA sont inférieures à 0,08 et comprennent un intervalle de confiance (IC) dont la limite inférieure maximale de 90 % est à 0,05 et la limite supérieure de 90 % est à 0,10 (Kline, 2011). Le ratio de chi-carré divisé par le nombre de degrés de liberté a également été calculé (χ^2/df). Un ratio de χ^2/df variant de 2:1 à 5:1 indique que

le modèle s'ajuste bien aux données (Marsh & Hocevar, 1985). Enfin, une différence de chi-carré ($\Delta\chi^2$) permet de cibler les différences statistiquement significatives dans l'ajustement aux données de deux modèles (Kline, 2011).

Modèles de mesure. Les modèles de mesure servent à vérifier si le modèle étudié mesure bien les cinq construits théoriques proposés, en montrant les relations entre les variables latentes (c.-à-d., les construits à l'étude) et leurs indicateurs (c.-à-d., les énoncés utilisés pour mesurer chaque construit; Kline, 2011). Dans l'ensemble, cinq modèles ont été testés.

Un modèle à cinq facteurs a d'abord été testé. Il correspond au modèle en concordance avec les cinq variables à l'étude, soit la satisfaction de chacun des trois besoins psychologiques, le soutien du superviseur ainsi que le SEP-BRC. Ce modèle est composé de 18 indicateurs. Plus précisément, ces indicateurs comprennent quatre items pour la satisfaction de chacun des trois besoins psychologiques, trois énoncés pour le soutien du superviseur, et un facteur de second ordre composé de trois sous-dimensions possédant respectivement cinq, trois, et quatre items pour le SEP-BRC. Enfin, les résultats issus des analyses confirmatoires montrent que le modèle à cinq facteurs possède des indices d'ajustement adéquats aux données ($\chi^2[311] = 508,37$, $p < 0,001$, $\chi^2/dl = 1,63$, TLI = 0,92, CFI = 0,93, SRMR = 0,06, RMSEA = 0,06, et 90 % IC = 0,05, 0,06).

En plus du modèle à cinq facteurs, quatre autres modèles ont été testés dans le but de vérifier qu'aucun autre modèle ne permettait de mieux représenter les construits à l'étude. Un premier modèle à quatre facteurs a été testé. En continuité avec les travaux de Rodgers et de ses collaborateurs (2014), qui ont montré que le SEP-BRC et la satisfaction du besoin de compétence étaient deux construits conceptuellement et empiriquement distincts dans le domaine de l'exercice, un modèle regroupant ces deux construits en un seul facteur a été testé. Ce modèle de mesure permet de vérifier statistiquement qu'il y a une différence réelle sur le plan empirique entre les deux concepts dans un contexte de coaching, et que les résultats présentés dans le cadre de cette recherche ne sont pas expliqués seulement par l'erreur de mesure. Ainsi, le SEP-BRC et la satisfaction du besoin de compétence forment le premier facteur du modèle, alors que la satisfaction du besoin d'autonomie et la satisfaction du besoin d'affiliation constituent respectivement le deuxième et le troisième facteurs. Enfin, le soutien du superviseur compose le quatrième et dernier facteur. Les résultats indiquent que le modèle à quatre facteurs présente des indices d'ajustement inférieurs aux recommandations décrites précédemment ($\chi^2[315] = 688,07, p < 0,001, \chi^2/df = 2,18, TLI = 0,85, CFI = 0,87, SRMR = 0,14, RMSEA = 0,08$, et 90 % IC = 0,07, 0,08).

Ensuite, un modèle à trois facteurs a été testé. À l'instar de certains travaux empiriques (p. ex., Moen et al., 2009), la satisfaction des trois besoins psychologiques a été regroupée en un seul facteur. Le soutien du superviseur constitue le deuxième

facteur, et le SEP-BRC représente le troisième. Comparativement au modèle à cinq facteurs, ce modèle à trois facteurs présente des indices d'ajustement sous les standards généralement admis ($\chi^2[322] = 1219,65$, $p < 0,001$, $\chi^2/dl = 3,79$, TLI = 0,65, CFI = 0,67, SRMR = 0,18, RMSEA = 0,12, et 90 % IC = 0,11, 0,12).

Par la suite, un modèle à deux facteurs a été testé. Afin d'assurer que les résultats ne sont pas expliqués par une seule et même variable indépendante, la satisfaction de chacun des trois besoins psychologiques et le soutien du superviseur composent le premier facteur, alors que le second facteur est constitué du SEP-BRC. Les résultats montrent des indices d'ajustement ne répondant pas aux critères présentés précédemment ($\chi^2[324] = 1345,44$, $p < 0,001$, $\chi^2/dl = 4,15$, TLI = 0,60, CFI = 0,63, SRMR = 0,16, RMSEA = 0,12, et 90 % CI = 0,12, 0,13).

Finalement, un modèle regroupant en un seul facteur l'ensemble des cinq variables étudiées a été testé. Ce modèle permet de vérifier que les résultats de cette étude ne sont pas expliqués que par l'erreur de mesure. En comparaison aux autres modèles testés, ce modèle présente les moins bons indices d'ajustement aux données ($\chi^2[325] = 1806,94$, $p < 0,001$, $\chi^2/dl = 5,56$, TLI = 0,42, CFI = 0,46, SRMR = 0,21, RMSEA = 0,15, et 90 % IC = 0,14, 0,16).

Ainsi, non seulement le modèle à cinq facteurs est en cohérence avec les hypothèses à l'étude, mais il présente également le meilleur ajustement parmi les cinq modèles testés. Par conséquent, c'est le premier modèle présenté qui a été retenu afin de tester les modèles de structure.

Modèles de structure. Les modèles de structure permettent d'examiner les différents liens entre les variables du modèle à l'étude (Kline, 2011).

Modération latente. Le modèle théorique (M1) a d'abord été examiné à l'aide d'une modélisation par équations structurelles de modération latente. Les indices généralement utilisés pour interpréter l'ajustement des modèles d'équations structurelles, tels que CFI, TLI, RMSEA et χ^2 , ne sont pas disponibles dans Mplus 8 pour les modèles de modération latente. Pour répondre à cette situation, Klein et Moosbrugger (2000) ont proposé une méthode alternative en deux étapes afin d'évaluer l'ajustement global du modèle de modération latente. D'abord, ils proposent d'interpréter les indices d'ajustement (CFI, TLI, RMSEA et χ^2) à partir du modèle 0, soit le modèle théorique sans effets d'interaction. Le modèle 0 est supposé modèle nul, car les effets d'interaction ne sont pas estimés. Ensuite, si ce modèle présente de bons indices d'ajustement aux données, il est suggéré d'effectuer un *log-likelihood ratio test* (D) entre le modèle 0 et le modèle 1, soit le modèle où les effets d'interaction sont estimés. Les valeurs de D se distribuent comme celles de χ^2 . Les degrés de liberté permettant de déterminer la

signification de D sont obtenus en soustrayant le nombre de paramètres du modèle 0 à ceux du modèle 1. Ce test permet d'établir si le modèle 0 (c.-à-d., le modèle le plus parcimonieux) présente une perte d'ajustement significative comparativement au modèle 1 (c.-à-d., le modèle le plus complexe; Satorra, 2000; Satorra & Bentler, 2010). Si le modèle 0 présente des indices d'ajustement aux données adéquats et que le *log-likelihood ratio test* est significatif, on peut conclure que le modèle 1 possède un ajustement aux données tout aussi bon que le modèle 0. Si le test ne s'avère pas significatif, il est impossible de conclure que le modèle 0 n'entraîne pas une perte significative de la qualité de l'ajustement par rapport au modèle 1 (Maslowsky, Jager & Hemken, 2015). Il n'est alors pas possible de déterminer si l'ajustement du modèle 1 est égal ou inférieur à celui du modèle 0.

L'avantage de ce type d'analyse est qu'il tient compte de l'erreur de mesure du modèle étudié (Roussel et al., 2005). Toutefois, certains auteurs soutiennent que plus les modèles sont complexes et comprennent un grand nombre de paramètres, plus la taille de l'échantillon doit être grande pour avoir une puissance statistique adéquate (MacCallum et al., 1996). En ce sens, plus la puissance statistique est grande, plus il est probable de trouver des effets de petite taille à l'aide de l'analyse utilisée (Field, 2009).

Par ailleurs, ce type d'analyse nécessite un échantillon de grande taille pour les modèles complexes, mais son utilisation semble justifiée pour deux raisons. D'abord, dans

la documentation scientifique, la théorie de l'autodétermination et la satisfaction des trois besoins psychologiques permettent d'expliquer une diversité de conséquences qui présentent des effets allant de petits à grands (Van den Broeck et al., 2016). Ensuite, l'ajout d'une interaction entre des construits propres à l'individu et propres à l'environnement, tel que proposé par la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017) et la théorie sociocognitive (Bandura, 1986, 1997), permet de supposer que les effets attendus seraient élevés, car cette interaction viendrait les amplifier. Sur la base de la théorie de l'autodétermination et de la théorie sociocognitive, des tailles d'échantillons plus modestes permettraient de détecter des effets qui sont moins sensibles à la puissance statistique. En respectant le nombre minimal pour réaliser des équations structurelles (Anderson & Gerbing, 1988; Ding, Velicer, & Harlow, 1995; Tinsley & Tinsley, 1987) et en s'attendant à des effets élevés, il semble donc à propos de tester le modèle de structure de façon exploratoire à l'aide de ce type d'analyse afin d'obtenir plus de précision sur l'estimation de l'erreur de mesure.

Ainsi, ce premier modèle de structure est composé de quatre liens directs et de trois liens d'interaction, tels que proposés par les hypothèses formulées dans le contexte théorique. Plus précisément, la satisfaction de chacun des besoins psychologiques et le soutien du superviseur sont liés au SEP-BRC. De plus, dans cette modélisation, le soutien du superviseur a un effet modérateur dans la relation unissant la satisfaction de chacun des besoins psychologiques et le SEP-BRC. Enfin, des covariances ont été ajoutées entre

la satisfaction de chacun des trois besoins, puisque ces construits sont conceptuellement interreliés (Brien, 2011).

Pour tester l'ajustement du modèle théorique, un premier modèle 0 a d'abord été mesuré. Les résultats montrent que ce modèle explique adéquatement les données ($\chi^2[333] = 540,73$, $p < 0,001$, $\chi^2/dl = 1,62$, TLI = 0,92, CFI = 0,93, SRMR = 0,06, RMSEA = 0,06, et 90 % IC = 0,05, 0,06). Bien que, selon la théorie de l'autodétermination, la satisfaction des trois besoins serait d'importance égale (Deci & Ryan, 2000) et qu'elle serait liée significativement au SEP-BRC selon les analyses préliminaires, seule la contribution de la satisfaction du besoin de compétence demeure significative lorsque le modèle tient compte des effets simultanés de la satisfaction des trois besoins.

Devant ce constat, un modèle 0 plus parcimonieux, qui ne tient compte que des liens significatifs, a été testé afin d'augmenter la puissance statistique du modèle théorique. Plus précisément, dans ce modèle, la satisfaction du besoin de compétence et le soutien du superviseur sont liés au SEP-BRC. Le soutien du superviseur, quant à lui, joue un rôle modérateur sur la relation liant la satisfaction du besoin de compétence au SEP-BRC. Suivant Kovjanic et ses collaborateurs (2012), qui ont trouvé des résultats similaires, il semble justifié de tester ce modèle plus parcimonieux en guise de stratégie pour augmenter la puissance statistique du modèle. Ainsi, ce second modèle 0 présente de bons indices d'ajustement aux données, et tous les liens mesurés sont significatifs

($\chi^2[311] = 508,67$, $p < 0,001$, $\chi^2/dl = 1,63$, TLI = 0,92, CFI = 0,93, SRMR = 0,06, RMSEA = 0,06 et 90 % IC = 0,05, 0,06).

Afin d'examiner la qualité de l'ajustement des données du modèle 1, celui-ci a été mesuré en ne regroupant que les liens significatifs, les covariances ainsi que l'interaction souhaitée. Le *log-likelihood ratio test* (D) entre les deux modèles indique une valeur de $D = 2,89$. Sur la base du nombre de paramètres libres du modèle 1 ($dl = 93$) et du modèle 0 ($dl = 92$), la différence est de 1. Cette différence représente le degré de liberté à utiliser pour juger de l'ajustement du modèle 1. En se référant à la table de distribution du χ^2 , le test ne s'avère pas significatif ($0,10 > p < 0,05$) ; ainsi, le modèle 0 s'ajuste bien aux données, mais il n'est pas possible de conclure qu'il présente une perte significative de l'ajustement par rapport au modèle 1.

Comme il n'est pas possible de déterminer l'ajustement du modèle 1 et que les valeurs χ^2 sont reconnues comme étant sensibles à la taille de l'échantillon (Joreskog, 1969), il semble pertinent de tester un modèle de structure qui présente moins de paramètres et qui permettra d'obtenir une puissance statistique intéressante pour le modèle étudié.

Modération sur des scores observés. Un deuxième modèle de structure représentant le modèle théorique (M2) a donc été mesuré à l'aide d'une modération sur

des scores observés pour les variables indépendantes (satisfaction de chacun des besoins psychologiques) ainsi que pour le modérateur (soutien du superviseur). Quant au SEP-BRC, il demeure le seul construit latent du modèle. Plus précisément, il est formé d'un facteur de second ordre et de trois dimensions composées de cinq, trois, et quatre items.

Ce modèle théorique représente bien les données ($\chi^2[140] = 266,70$, $p < 0,001$, $\chi^2/dl = 1,90$, TLI = 0,90, CFI = 0,91, SRMR = 0,06, RMSEA = 0,05 et 90 % IC = 0,05, 0,08). Bien que ce modèle présente de bons indices d'ajustement, la satisfaction du besoin d'autonomie et d'affiliation sociale de même que leurs interactions ne présentent toujours pas de liens significatifs. De ce fait, un troisième modèle de structure a été mesuré en retirant les liens non significatifs.

Le troisième modèle (M3) de structure, où tous les liens sont significatifs, s'ajuste adéquatement aux données du modèle ($\chi^2[149] = 313,31$, $p < 0,05$, $\chi^2/dl = 2,10$, TLI = 0,87, CFI = 0,88, SRMR = 0,08, RMSEA = 0,07 et 90 % IC = 0,06, 0,08). Un test de chi-carré a été réalisé dans le but de vérifier si les indices d'ajustement du deuxième modèle sont significativement différents de ceux du troisième modèle. Les résultats indiquent une différence significative entre les deux modèles ($\Delta \chi^2[9] = 27,30$, $p < 0,05$). Par conséquent, le modèle présentant le meilleur ajustement a été retenu pour la vérification des hypothèses, soit le modèle théorique employant des scores observés pour les variables

indépendantes et pour le modérateur (M2). Enfin, le Tableau 4, présenté à la page suivante, présente les différences entre les deux modèles.

Tableau 4. Différences entre les modèles testés

| Modèle | χ^2 | dl | χ^2/dl | $\Delta\chi^2$ | ΔTLI | ΔCFI | $\Delta RMSEA$ |
|--|----------|------|-------------|----------------|--------------|--------------|----------------|
| M2. Modèle théorique sur des scores observés (<i>modèle retenu</i>) | 266,70** | 140 | 1,90 | - | - | - | - |
| M3. Sans les liens significatifs | 313,31** | 149 | 2,10 | 27,30** | 0,03 | 0,04 | -0,02 |

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Vérification des hypothèses. Les hypothèses de la présente recherche ont été testées à partir du modèle de structure retenu, soit le modèle théorique (M2). Ainsi, l'effet de la satisfaction de chacun des trois besoins ainsi que celui du soutien du superviseur sur le SEP-BRC (H1 à H4) ont d'abord été examinés, suivis des hypothèses proposant des termes d'interaction (H5 à H7).

Hypothèse de liens directs. D'abord, la première hypothèse supposant que la satisfaction du besoin d'autonomie soit positivement liée au SEP-BRC n'est pas soutenue, car les résultats présentent une relation non significative entre les deux variables ($\beta = 0,07, p = 0,377$). Ensuite, la deuxième hypothèse proposant un lien direct positif entre la satisfaction du besoin de compétence et le SEP-BRC a été vérifiée. Les résultats indiquent que la satisfaction du besoin de compétences est positivement liée au SEP-BRC ($\beta = 0,32, p < 0,001$). Cette hypothèse est donc soutenue. Pour ce qui est de l'hypothèse proposant que la satisfaction du besoin d'affiliation sociale soit liée positivement au SEP-BRC, les résultats indiquent un lien non significatif entre les deux variables ($\beta = 0,11, p = 0,160$). Ces résultats ne permettent donc pas d'appuyer cette hypothèse. Enfin, un lien direct positif significatif a été trouvé entre le soutien du superviseur et le SEP-BRC ($\beta = 0,25, p = 0,003$). Ainsi, la quatrième hypothèse est elle aussi soutenue.

Hypothèses d'interaction. Par la suite, les trois hypothèses proposant des effets d'interaction ont été vérifiées. La cinquième hypothèse a d'abord été examinée. Il était

proposé que le soutien du superviseur aurait un effet modérateur sur la relation positive entre la satisfaction du besoin d'autonomie et le SEP-BRC, de sorte que cette relation serait plus forte lorsque la perception de soutien du superviseur est élevée que lorsqu'elle est faible. Toutefois, les résultats ne révèlent aucun effet d'interaction significatif ($\beta = 0,03, p = 0,962$).

Un effet significatif a été trouvé pour la sixième hypothèse ($\beta = -0,12, p = 0,048$). Celle-ci supposait que le soutien du superviseur aurait un effet modérateur sur la relation positive entre la satisfaction du besoin de compétence et le SEP-BRC, de sorte que cette relation serait plus forte lorsque la perception de soutien du superviseur est élevée que lorsqu'elle est faible. Or, les résultats indiquent que lorsque la perception de soutien du superviseur est élevée, la relation entre la satisfaction du besoin de compétence et le SEP-BRC est non significative ($\beta = 0,19, p = 0,074$), alors que lorsque la perception de soutien du superviseur est faible, il y a une relation positive significative entre la satisfaction du besoin de compétence et le SEP-BRC ($\beta = 0,44, p < 0,001$). La Figure 2 permet d'illustrer la nature de cette interaction de -1 écart-type à 1 écart-type de la moyenne du soutien du superviseur. L'hypothèse formulée n'est donc pas appuyée.

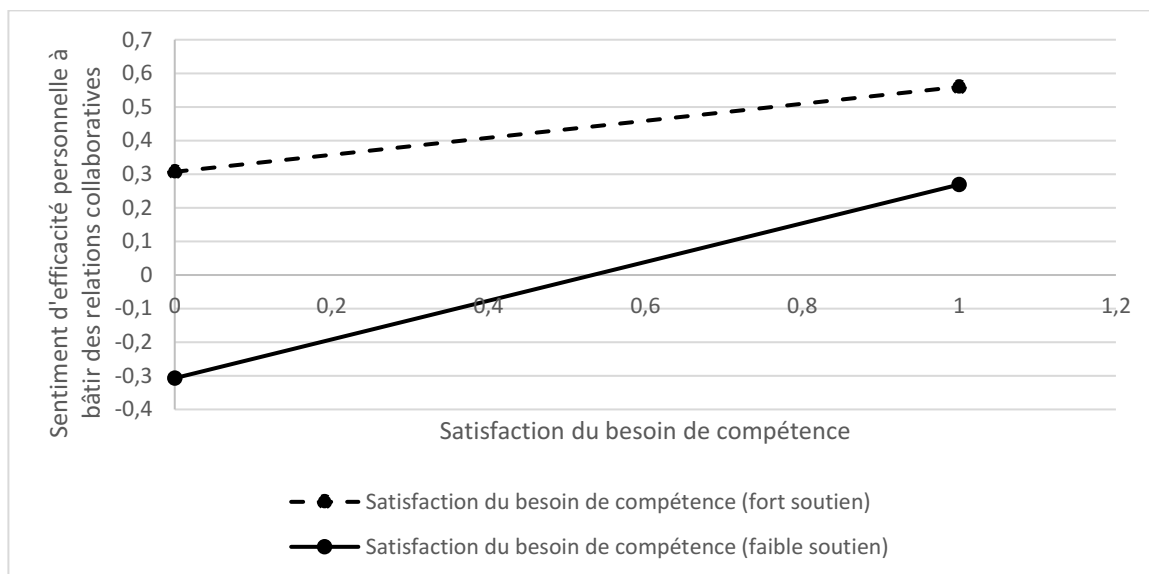


Figure 2. Interaction entre la satisfaction du besoin de compétence au travail et le soutien du superviseur sur le SEP-BRC

Finalement, la dernière hypothèse n'est pas soutenue, puisque les résultats n'indiquent pas d'effet modérateur significatif du soutien du superviseur dans la relation positive entre la satisfaction du besoin d'affiliation sociale et le SEP-BRC ($\beta = 0,03$, $p = 0,609$). Le modèle final explique 38 % du SEP-BRC, représentant un effet moyen (Cohen, 1988). La Figure 3 présentée ci-dessous ne montre que les résultats significatifs obtenus lors de la vérification des hypothèses.

Discussion

Dans la volonté d'élargir les connaissances quant aux options susceptibles d'aider les travailleurs à affronter les défis posés par la quatrième révolution industrielle, la présente thèse visait à explorer certains déterminants du SEP-BRC à la suite d'une démarche de coaching. Sous l'angle de la théorie sociocognitive (Bandura, 1986; 2001) et de la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017), les objectifs suivants ont été poursuivis : (1) vérifier les effets directs de la satisfaction de chacun des trois besoins au travail et du soutien du superviseur sur le SEP-BRC; et (2) tester l'effet modérateur du soutien du superviseur. Sur la base des résultats obtenus de même que des différents travaux antérieurs, ce dernier chapitre détaillera les diverses implications théoriques et pratiques. Il se terminera par les limites de l'étude afin de nuancer les résultats obtenus et propose quelques pistes de recherches futures.

Implications théoriques

Hypothèses de liens directs. Parmi les quatre hypothèses de liens directs précédemment formulées en fonction du cadre théorique proposé, deux sont appuyées. Spécifiquement, les résultats révèlent que la satisfaction du besoin de compétence au travail et le soutien du superviseur ont un effet positif sur le SEP-BRC. En d'autres termes, plus la satisfaction du besoin de compétence au travail et le soutien du superviseur sont élevés, plus le SEP-BRC l'est aussi.

Ces résultats sont en cohérence avec les propositions de la théorie sociocognitive (Bandura, 1986; 1997; 2001) et de la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2000). En effet, l'être humain serait naturellement porté à actualiser son potentiel en se développant et l'environnement y jouerait un rôle déterminant d'après ces deux cadres de référence (Bandura, 2001; Manganelli, Thibault-Landry, Forest, & Carpentier, 2018; Ryan & Deci, 2017; Tierney & Farmer, 2002). En appliquant ces deux théories à l'explication de la relation unissant la satisfaction du besoin du travail au SEP-BRC, il est possible d'avancer de nouveau que plus le travailleur se sent prêt à relever les défis qui lui sont lancés lors de ses séances de coaching et plus il a vécu d'expériences où il s'est senti habile pour accomplir différentes tâches au travail, plus il considérerait être capable d'adopter les comportements développés en coaching.

En ce qui concerne l'effet étudié du soutien du superviseur, les résultats rejoignent les propos de Bandura (1997) selon lesquels la persuasion verbale constitue une source d'information ayant un effet sur le SEP. En soulignant la capacité de la personne à réaliser une tâche donnée, l'individu qui exerce de la persuasion renforcerait chez elle ses croyances d'autoefficacité (Bandura, 1997). En transposant cette proposition au contexte de la présente étude, il est à nouveau suggéré que plus les gestionnaires fourniraient des efforts pour convaincre les employés qu'ils sont capables d'atteindre leur objectif de développement, plus le SEP-BRC de ces derniers serait élevé (Bandura, 1997).

En plus de converger avec certains des principes des théories susnommées, les résultats obtenus dans le cadre de cette production scientifique reproduisent certains travaux antérieurs, réalisés en éducation, dans le domaine sportif et en contexte organisationnel, qui ont obtenu des tailles d'effet variant de modérée à grande (Kovjanic et al., 2012, Zhen et al., 2017, Zourbanos et al., 2016). De manière plus spécifique au contexte d'emploi, la présente étude rejoint les résultats de Kovjanic et ses collaborateurs (2012) qui ont trouvé des liens significatifs positifs entre la satisfaction du besoin de compétence au travail et le SEP au travail. En outre, les résultats trouvés concordent avec différents travaux portant sur la formation en entreprise (Chiaburu et al., 2010; Guerrero & Sire, 2001; Nisula, 2013; Tracey et al., 2001) qui mettent en lumière le rôle du soutien du superviseur pour expliquer le SEP.

En plus d'aller dans le même sens que les constats qui précèdent, ces résultats de liens directs permettent d'élargir le contexte dans lequel les deux construits sont examinés. Considérant la popularité des méthodes de développement personnalisées et le bassin restreint d'écrits scientifiques sur le coaching, la présente étude répond à l'appel de certains chercheurs en offrant un appui empirique supplémentaire permettant d'agrandir le réseau nomologique du SEP-BRC à la suite à d'une démarche de coaching.

Au meilleur des connaissances de l'auteure, il s'agit de la première étude qui intègre, à l'intérieur d'un même modèle, la satisfaction du besoin de compétence au

travail et le soutien du superviseur au développement des membres de son équipe. Bien que la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017) et la théorie sociocognitive (Bandura, 1997) conviennent que le fonctionnement humain est considéré comme le produit d'une interaction dynamique d'influences personnelles et environnementales, les appuis empiriques soutenant ces propositions demeurent modestes. Ainsi, les résultats de la présente étude fournissent un appui empirique à ces deux théories et réaffirment l'intérêt d'étudier les variables du modèle proposé.

Une proposition d'explication est également fournie pour les hypothèses non appuyées dans la présente étude, soit que la satisfaction du besoin d'autonomie au travail et la satisfaction du besoin d'affiliation sociale au travail ne sont pas associées au SEP-BRC lorsqu'elles sont testées à l'intérieur du modèle proposé. Cette proposition s'appuie sur les statistiques descriptives et des corrélations présentées dans le chapitre précédent. En ce sens, les résultats obtenus font état de l'effet isolé de la satisfaction de chacun des besoins au travail sur le SEP-BRC. Autrement dit, ces trois relations sont positivement liées à la variable dépendante. Or, lorsque la satisfaction de chacun des besoins au travail est incluse dans un modèle en régression multiple en tenant compte des trois effets simultanément, seule la contribution de la satisfaction du besoin de compétence au travail demeure significative pour expliquer le SEP-BRC, rendant non significative la contribution de la satisfaction des deux autres besoins. Par conséquent, ces constats

suggèrent que la satisfaction du besoin de compétence au travail aurait une plus grande importance pour expliquer le SEP-BRC dans ce contexte précis.

Un tel résultat pourrait être expliqué par le fait que, par rapport à la satisfaction des besoins d'autonomie et d'affiliation sociale au travail, la satisfaction du besoin de compétence au travail serait une variable plus proximale conceptuellement de la variable dépendante. Comparativement à ces deux construits, la satisfaction du besoin de compétence au travail et le SEP-BRC partageraient une ressemblance, soit la perception d'être en mesure de réaliser une tâche ou un ensemble de tâches, même si leur nature diffère. Les satisfactions du besoin d'autonomie et du besoin d'affiliation sociale au travail ne partagent toutefois pas cette ressemblance. En effet, la satisfaction du besoin d'autonomie au travail concerne le fait d'agir librement et de ressentir sa propre influence sur ses actions et ses choix, tandis que la satisfaction du besoin d'affiliation sociale au travail met davantage l'accent sur le sentiment d'être accepté par les autres au travail. Cette ressemblance conceptuelle entre le SEP-BRC et la satisfaction du besoin de compétence au travail permettrait donc de supposer que cette dernière est une variable plus proximale que la satisfaction des deux autres besoins.

En cohérence avec cette piste explicative, certaines études ont avancé que les construits proximaux expliquent davantage de variance que les construits distaux en ce qui a trait aux différentes variables dépendantes (Chen, Tsui, & Farh, 2002; Tesluk, Farr,

Mathieu, & Vance, 1995). Il demeure néanmoins important de considérer que la satisfaction des besoins d'autonomie au travail et d'affiliation sociale au travail pourrait tout de même avoir une contribution dans l'explication du SEP-BRC, tel qu'énoncé dans le contexte théorique. Comme les analyses statistiques utilisées pour tester le modèle théorique sont sensibles à la taille d'échantillon (MacCallum et al., 1996), la mise à l'épreuve du modèle auprès d'un échantillon plus grand offrirait une puissance statistique suffisante pour détecter des effets plus subtils. Malgré tout, la contribution de la satisfaction du besoin de compétence au travail reste importante dans l'étude du SEP-BRC, et les résultats suggèrent que son ampleur serait plus grande que la satisfaction des deux autres besoins au travail.

Hypothèses d'interaction. La vérification des hypothèses d'interaction a permis de déceler des résultats qui méritent d'être approfondis. Plus précisément, quand il y a une perception d'un fort soutien du superviseur, le SEP-BRC est plus élevé que lorsque la perception du soutien du superviseur est faible. De plus, dans un contexte où la perception du soutien est élevée, la relation entre la satisfaction du besoin de compétence au travail et le SEP-BRC n'est pas significative. Cependant, si la perception du soutien du superviseur est faible, la relation entre la satisfaction du besoin de compétence au travail et le SEP-BRC devient significative. Autrement dit, dans les cas où la perception de soutien du superviseur est élevée, le SEP-BRC est plus élevé que lorsque la perception de soutien est faible, peu importe le niveau de satisfaction du besoin de compétence au

travail. Bien que la force du lien entre la satisfaction du besoin de compétence au travail et le SEP-BRC soit plus faible quand la perception de soutien est faible, la relation demeure significative. Dans ce contexte de soutien faible, plus la satisfaction du besoin de compétence au travail est répondue, plus le SEP-BRC est élevé.

Afin de mieux comprendre les résultats obtenus, un début d'explication est proposé. Pour les résultats associés à une perception de soutien du superviseur élevée, il est possible que le soutien du superviseur permette, à lui seul, d'expliquer le SEP-BRC. Une piste explicative est émise et détaillée dans les lignes qui suivent. En référence aux propositions théoriques de Bandura (1997), les croyances de l'être humain à adopter des comportements seraient alimentées par les quatre sources d'information présentées dans le contexte théorique. Leur interprétation et leur impact sur le SEP dépendraient d'une multitude de facteurs (Stajkovic & Luthans, 1998b), dont le lien avec la cible (Bandura, 1997). Suivant cette logique théorique, le soutien du superviseur, par la persuasion verbale, serait directement lié au développement professionnel de l'individu, alors que la satisfaction du besoin de compétence au travail, via les expériences de maîtrise passées, engloberait des éléments plus larges que le développement professionnel seul. En ce sens, la satisfaction du besoin de compétence au travail renvoie au fait de ressentir un état de maîtrise, à l'impression de fonctionner efficacement et au sentiment d'être en mesure d'exécuter des tâches considérées à la hauteur de ses habiletés et d'atteindre les résultats escomptés dans l'ensemble de son travail

(Brien, 2011; Deci & Ryan, 2000). Il est donc possible que le travailleur, dans son processus d'intégration et d'interprétation des sources d'information, ne retienne que les sources fournies par le soutien du superviseur dans les situations où celui-ci est élevé et ne considère pas les sources d'information provenant de la satisfaction du besoin de compétence au travail dans son interprétation. En plus de rejoindre les propositions théoriques de Bandura (1997), cette explication est en cohérence avec les informations présentées précédemment, soit les propositions de Johns (2006; 2017) et certains travaux qui ont mis de l'avant qu'un construit contextualisé possède une valeur prédictive supérieure à celle d'un construit non contextualisé (Judge & Kammeyer-Mueller, 2012; Wang & Bowling, 2016).

Dans un contexte où la perception du soutien du superviseur est faible, la satisfaction du besoin de compétence au travail serait néanmoins importante pour expliquer le SEP-BRC. En ce sens, lorsque le soutien du superviseur est faible, la satisfaction du besoin de compétence au travail permettrait tout de même d'expliquer le SEP-BRC. Ce résultat fait écho à la théorie de l'autodétermination (Ryan & Deci, 2017), voulant que la satisfaction du besoin de compétence amène la personne à considérer les défis qui lui sont présentés comme étant stimulants. Ce résultat rejoint également les écrits de la théorie sociocognitive (Bandura, 1997) qui soulignent que les expériences de maîtrise passées permettent de prédire le SEP de l'individu. Il est donc proposé que, malgré une faible perception du soutien du superviseur, un travailleur qui se sent non

seulement prêt à relever les défis qui lui sont lancés dans sa démarche de développement, mais qui a également vécu des expériences où il s'est senti habile pour effectuer l'ensemble de ses tâches, serait davantage porté à se sentir en mesure d'adopter les comportements développés en coaching.

Sur le plan empirique, les résultats trouvés concordent avec certaines données probantes. En guise d'illustration, certaines études se sont intéressées à l'effet modérateur d'une variable propre à l'environnement (p. ex., environnement sécuritaire) sur la relation liant la satisfaction de chacun des trois besoins au travail à des indicateurs du fonctionnement au travail, comme le bien-être psychologique, l'engagement au travail, l'ennui au travail ou l'épuisement professionnel (p. ex., Rasskazova et al., 2016). Conséquemment, les résultats de cette thèse permettent d'offrir un appui supplémentaire aux travaux réalisés sous l'angle de la théorie de l'autodétermination.

La présente étude se distingue néanmoins de ces derniers écrits en retenant un indicateur directement lié avec le développement professionnel de l'individu. En effet, le SEP-BRC concerne l'évaluation cognitive de l'individu à la suite de sa démarche de coaching, alors que les travaux consultés se concentrent uniquement sur l'état psychologique de la personne au travail en général. En s'intéressant à la croyance du travailleur quant à sa capacité à adopter des comportements de collaboration suivant une démarche de coaching, cette production de fin d'études pousse la compréhension du rôle

modérateur d'une variable propre à l'environnement en l'appliquant au-delà du contexte de travail, soit celui du développement professionnel, et même au contexte spécifique du coaching. De plus, cet exercice doctoral élargit les connaissances en raffinant l'explication de la contribution du soutien du superviseur et de la satisfaction du besoin de compétence au travail à l'explication du SEP-BRC quand ceux-ci sont mis en interaction. En effet, cette interaction n'avait jamais été testée auparavant, et ce, malgré les propositions théoriques soulignant l'importance d'étudier l'interaction entre des variables propres à l'individu et propres à l'environnement émises par les deux théories retenues dans la cadre de cette recherche. Ainsi, la présente recherche réaffirme l'intérêt d'étudier ce type d'interaction tout en contribuant à l'avancement des connaissances scientifiques sur les déterminants du SEP-BRC.

À l'instar des hypothèses portant sur les effets directs, les hypothèses concernant le rôle modérateur du soutien du superviseur dans les relations liant la satisfaction du besoin d'autonomie au travail et la satisfaction du besoin d'affiliation sociale au travail ne sont pas soutenues. Pour mieux comprendre ces résultats, la piste explicative fournie précédemment à l'égard des construits proximaux semble également s'appliquer aux hypothèses d'interaction non soutenues. De ce fait, la contribution de la satisfaction du besoin de compétence au travail serait plus importante que la satisfaction des besoins d'autonomie au travail et d'affiliation sociale au travail dans l'explication du SEP-BRC, malgré leur interaction avec une variable propre à l'environnement.

Pour résumer les principaux constats qui ressortent des résultats, la satisfaction du besoin de compétence au travail et le soutien du superviseur sont positivement liés au SEP-BRC. Toutefois, si leur interaction est prise en considération, les résultats suggèrent que la satisfaction du besoin de compétence au travail est positivement liée au SEP-BRC uniquement lorsque le niveau de perception de soutien est bas, mais le SEP-BRC est plus élevé quand la perception de soutien du superviseur est forte.

Implications pratiques

En plus des contributions théoriques nommées précédemment, la présente thèse fournit certains leviers d'intervention aux psychologues organisationnels qui exercent le rôle de coach, aux gestionnaires et aux organisations qui souhaitent maximiser les démarches de coaching en favorisant le SEP-BRC du coaché à la suite d'une telle démarche. À la connaissance de l'auteure, il s'agit de la première étude ayant obtenu ces résultats dans un contexte de coaching. Par voie de conséquence, les propositions émises dans cette section sont à considérer avec prudence, jusqu'à ce que ces résultats soient testés à nouveau et reproduits afin d'obtenir plus d'appuis empiriques.

Les résultats obtenus soulignent l'importance de dessiner des interventions qui prennent en compte certaines sources d'information auxquelles le coaché a accès pour forger ses croyances d'autoefficacité. Parmi les sources d'information disponibles, deux d'entre elles vont orienter les interventions proposées en lien avec les constats de l'étude.

La première source d'information porte sur ce qui se passe dans l'environnement du coaché, tel que les messages que lui envoie son gestionnaire, par la persuasion verbale, quant à sa démarche de développement professionnel. Puis, la seconde source d'information fait référence à l'expérience de maîtrise vécue par l'individu en évaluant si son besoin de compétence est satisfait dans son travail en général.

En raison de l'interaction significative entre la satisfaction du besoin de compétence au travail et le soutien du superviseur, il apparaît avisé d'explorer la mise en œuvre d'interventions favorables à la fois envers ces deux déterminants pour améliorer le SEP-BRC. Ces pistes d'intervention permettraient potentiellement d'atteindre les résultats souhaités en favorisant des actions communes. Pour ce qui est des liens directs trouvés, des interventions complémentaires seront également proposées dans les prochains paragraphes. Un bref état des connaissances scientifiques sur les différents moyens pertinents quant aux résultats obtenus sera d'abord présenté. Sur la base de ces données probantes, des interventions seront ensuite proposées en fonction du contexte de la présente étude. Comme le psychologue organisationnel peut offrir de l'appui antérieurement à l'élaboration du programme de coaching, au déploiement et tout au long du déroulement de celui-ci, des propositions d'interventions seront émises pour ces trois stades.

D'abord, dans la documentation scientifique, des interventions ont été répertoriées pour outiller les gestionnaires à soutenir leurs employés dans une démarche de développement professionnel. En ce sens, Janssen et Van Yperen (2004) suggèrent aux gestionnaires de confier des occasions de développement stimulantes à leurs employés, de leur déléguer des responsabilités et de leur laisser de l'autonomie dans l'exécution des tâches pour augmenter le SEP dans un contexte de développement. Ces stratégies font aussi écho à des pratiques de gestion qui favorisent la satisfaction du besoin de compétence au travail, dont celle de donner des choix à ses employés. À titre d'exemple, offrir de la latitude à l'individu quant à sa façon d'accomplir son travail (p. ex., Parfyonova, 2009) représente un moyen pour le gestionnaire de soutenir la satisfaction du besoin de compétence au travail.

Pour favoriser le développement professionnel de leurs employés, les gestionnaires peuvent également avoir une incidence sur le SEP en récompensant les efforts ainsi que la maîtrise de certaines tâches et comportements plutôt qu'en encourageant la performance et les résultats finaux (Ames, 1992; Stevens & Gist, 1997). En outre, les gestionnaires qui encouragent le développement personnel et l'expérimentation de leurs employés peuvent les aider à se sentir capables de réaliser des tâches (Ames, 1992; Stevens & Gist, 1997). Ces interventions s'apparentent à une pratique de gestion pouvant influencer la satisfaction du besoin de compétence au travail, soit de communiquer une

rétroaction positive aux employés, en leur soulignant et en leur exprimant ce qu'ils font bien dans leur travail, tant en ce qui a trait à l'effort qu'aux résultats (Deci & Ryan, 2008).

Comme pratique de gestion additionnelle, autant favorable au soutien du superviseur qu'à la satisfaction du besoin de compétence au travail, se trouve la clarification des attentes quant aux tâches à réaliser dans le contexte du travail (Beaulieu, 2012; Skinner & Belmont, 1993; Tracey & Tews, 2005). En précisant les attentes, le supérieur de l'employé dessine un cadre clair permettant à ce dernier de développer ses compétences (Mageau & Vallerand, 2003), tant dans son travail au quotidien que dans sa démarche de développement professionnel.

Sur la base de l'ensemble de ces écrits, plusieurs interventions peuvent être proposées préalablement à l'élaboration du programme de coaching afin de favoriser dans l'environnement du coaché l'émergence de sources d'information pouvant influencer son SEP-BRC, c'est-à-dire la persuasion verbale par le gestionnaire. D'abord, dès le premier contact avec le demandeur, le psychologue organisationnel peut sensibiliser celui-ci à l'importance que joue le gestionnaire dans la démarche de coaching afin de la structurer et de bien mettre en place cette condition pour favoriser un meilleur SEP-BRC. Le psychologue organisationnel peut également valider auprès du requérant le niveau d'aisance des gestionnaires quant au soutien à offrir dans la démarche. Dans le cas où le niveau d'aisance est bas, des formations et du soutien peuvent être fournis aux

gestionnaires, en préparation au déploiement du programme de coaching, afin de les outiller et de les sensibiliser aux différentes pratiques de gestion bénéfiques pour leurs employés dans un tel contexte. À titre d'exemple, le gestionnaire peut offrir de la reconnaissance à l'employé pour avoir fait appel à l'aide d'un collègue en vue de développer une meilleure synergie entre deux équipes, plutôt que de reconnaître uniquement le résultat de cette collaboration. En plus de porter sur l'opérationnalisation de ces pratiques de gestion à leur contexte, les formations peuvent faire le lien entre ces pratiques, les sources d'information et la façon dont celles-ci sont susceptibles d'influencer les croyances d'autoefficacité de leurs employés.

Le coach peut également exercer un rôle d'influence auprès du demandeur en proposant d'instaurer des rencontres tripartites au début et à la fin du processus. Figurant parmi les bonnes pratiques reconnues en coaching (Melançon, 2018), les rencontres tripartites servent d'espace pour établir une compréhension commune de la démarche, de la contribution respective de chacun et des attentes du coaché quant à son superviseur sur ses besoins de développement. Suivant cette première rencontre tripartite, le gestionnaire peut alors orienter ses actions afin de répondre au besoin de son employé tout au long de la démarche. La seconde rencontre tripartite a pour but de faire un bilan des apprentissages, de préparer la suite pour le coaché afin de maintenir ses acquis, et d'identifier comment le gestionnaire peut appuyer le coaché dans son développement suivant la démarche.

En plus des interventions proposées pour aider les gestionnaires à soutenir le développement professionnel de leur employé et à favoriser la satisfaction de leur besoin de compétence au travail, le psychologue organisationnel peut influencer les décideurs organisationnels, dans l'élaboration du plan de communication, à présenter le rôle du gestionnaire dans cette démarche pour bien le positionner considérant les éléments mentionnés ci-dessus.

Outre ces interventions communes visant à atteindre les résultats souhaités, des actions en lien avec la satisfaction du besoin de compétence au travail peuvent également être réalisées. Plus précisément, les études portant sur le sujet rapportent que les travailleurs qui sont actifs dans la recherche de mandats diversifiés et significatifs pour eux sont plus susceptibles d'aborder leur travail de manière stimulante et ainsi de combler leur besoin de compétence au travail (Van den Broeck et al., 2016). Selon les propositions de la théorie sociocognitive (Bandura, 1997), cette recherche active de mandats stimulants permettrait d'alimenter les expériences de maîtrise passée du coaché, une des sources d'information pouvant favoriser le SEP-BRC. En référence à ces informations, des propositions d'interventions sur les trois stades mentionnés précédemment sont émises en prenant en considération les résultats de la présente étude.

Antérieurement à la création du programme de coaching, le psychologue organisationnel peut, lors de l'analyse des besoins, vérifier auprès du demandeur si cet

aspect semble présent chez les travailleurs qui prendront part au projet. En outre, il peut proposer de faire un effort de sensibilisation en recherchant et en explicitant ce qui stimule ces personnes dans leur travail afin qu'elles puissent être conscientes des expériences où elles ont eu la perception d'être habile dans l'accomplissement de leur travail. Cette action permettrait alors de favoriser l'émergence de la source d'information d'expériences de maîtrise passées chez les futurs coachés. Enfin, considérant les résultats obtenus, les écrits dans la littérature et l'influence que la persuasion verbale peut avoir sur le SEP (Bandura, 1997), cet effort de sensibilisation devrait être fait par les gestionnaires de ces employés. Ainsi, les personnes qui prendront part à la démarche de coaching seront alors dans de meilleures dispositions pour entamer le processus de développement professionnel.

En plus de cette étape, le psychologue peut aussi sensibiliser le demandeur à bâtir un programme de coaching en fonction de la réalité des employés. Comme l'actualisation de mandats stimulants et la signification de ceux-ci pour le travailleur sont susceptibles de favoriser la satisfaction du besoin de compétence (Van den Broeck et al., 2016), le psychologue organisationnel peut, par exemple, faire une courte enquête pour évaluer ce qui a du sens dans leur travail afin que le programme de coaching réponde à un réel besoin et soit stimulant pour les futurs coachés au cours de cette période. Le psychologue organisationnel peut également soutenir les décideurs organisationnels dans l'élaboration du plan de communication en les amenant à expliciter comment ce

programme de coaching est lié non seulement aux objectifs organisationnels, mais aussi au travail des futurs coachés. En misant sur un message mobilisant et valorisant le développement, les décideurs organisationnels sont invités à présenter ce que les coachés retireront, sur le plan professionnel, de la démarche de coaching. Enfin, afin de rendre explicite les sources d'information pouvant forger le SEP-BRC, tout au long de la démarche de coaching l'organisation est invitée à réitérer l'importance de celle-ci pour le travail du coaché, et le gestionnaire est invité à exercer les pratiques de gestion identifiées précédemment afin de s'assurer auprès du coaché que les mandats qu'il exerce dans son travail sont stimulants et qu'il a la perception d'être habile pour les accomplir.

Au-delà des interventions liées à la création et à l'implantation du programme de coaching, des interventions portant sur la satisfaction du besoin de compétence au travail peuvent également être réalisées. Puisque la satisfaction du besoin de compétence au travail par les expériences de maîtrise passées est considérée comme une source d'information pouvant influencer les croyances d'autoefficacité, certaines actions additionnelles à prendre en compte en amont du programme de coaching sont proposées afin de maximiser les probabilités que la personne se sente compétente dans son travail.

Les études ont montré que la perception de justice permet d'augmenter la satisfaction du besoin de compétence au travail (Van den Broeck et al., 2016). Concrètement, plus les individus perçoivent que les procédures sont claires et équitables,

plus la satisfaction de leur besoin de compétence au travail est comblée (Olafsen, Halvari, Forest, & Deci, 2015). À partir de ces informations, il est possible d'inviter les organisations, en amont des interventions de coaching, à mettre en place une distribution équitable des récompenses (p. ex., salaire, promotion, boni, etc.) dans le milieu de travail au moyen de processus d'attribution des récompenses justes (Colquitt, Colon, Wesson, & Porter, 2001). Pour ce faire, les organisations pourraient notamment consulter leurs employés dans les décisions qui les concernent. Les organisations sont également invitées à agir en cohérence avec les procédures établies ou à expliquer les nouvelles décisions, le cas échéant, afin de diminuer la perception d'iniquité (Heponiemi, Kuusio, Sinervo, & Elovainio, 2011) et ainsi d'augmenter la satisfaction du besoin de compétence.

Limites et pistes de recherches futures

Les résultats obtenus dans la présente recherche doctorale doivent être interprétés en considérant certaines limites. Dans un premier temps, la taille de l'échantillon constitue une limite quant à la puissance statistique. En effet, pour réduire le nombre de paramètres des variables à l'étude et augmenter la puissance statistique en raison du nombre de participants, une analyse de modération sur des scores observés pour les variables indépendantes et modératrices a été effectuée. Bien que seules les analyses de modélisation par équations structurelles permettent de tester complètement et simultanément toutes les relations entre les variables d'un modèle complexe en tenant compte de l'erreur résiduelle des variables (Roussel et al., 2005), l'utilisation de scores

observés pour certaines variables ne tient pas compte de cette erreur de mesure. Corollairement, l'étude de ce modèle sur un plus grand échantillon en employant uniquement des variables latentes permettrait de tenir compte de l'erreur résiduelle de l'ensemble des construits et de détecter également les petits effets sensibles à la taille de l'échantillon.

Une deuxième limite concerne le contexte de l'étude, qui est caractérisé par deux enjeux : (1) l'étude a été réalisée auprès d'une seule organisation; et (2) impliquait des coachs en formation. Ces deux enjeux seront détaillés au cours des paragraphes suivants. Bien que la présente étude apporte une contribution importante en étant réalisée auprès d'une population de travailleurs touchés par les défis associés à la quatrième révolution industrielle, ceux-ci proviennent d'une seule organisation manufacturière, sont majoritairement originaires du Québec et sont principalement des hommes, ce qui peut rendre la généralisation des résultats difficile dans une organisation où le contexte est différent. Afin de reproduire ces résultats et d'en permettre la généralisation, d'autres études auprès de populations possédant des caractéristiques différentes semblent à propos. En ce sens, il serait pertinent d'accroître la représentativité de la population visée en sélectionnant des travailleurs de différentes entreprises et de divers emplois.

De plus, il importe de tenir compte que les coachs de la présente étude étaient en formation. En effet, certains auteurs ont montré que les caractéristiques du coach

peuvent avoir une incidence sur les construits de leurs études (Bozer, Sarros, & Santora, 2014; Rekalde, Landeta, & Albizu, 2015). Parmi les études portant sur la caractéristique particulière des coachs de la présente étude, on retrouve la méta-analyse de Sonesh et ses collaborateurs (2015), qui a examiné l'effet du niveau d'expertise (c.-à-d., novice et expert) sur la relation entre l'intervention de coaching et les conséquences sur le coaching. Au total, les auteurs ont répertorié trois études réalisées auprès de 138 coachs novices et cinq études menées auprès de 1507 coachs experts. Leurs résultats indiquent que le niveau d'expertise du coach n'aurait pas d'effet modérateur sur la relation entre le coaching et les conséquences sur le coaché. Autrement dit, les coachs novices ($g = 0,36$, 95 % IC [0,093, 0,628]) seraient aussi efficaces que les coachs experts ($g = 0,147$, 95 % IC [0,093, 0,202]) pour accompagner le coaché dans l'atteinte de ses objectifs (Sonesh et al., 2015). Ces constats portent à croire que le niveau d'expertise du professionnel n'a pas d'effet sur le modèle examiné dans le cadre de la présente thèse. Compte tenu des limites méthodologiques de cette méta-analyse, notamment en ce qui concerne le nombre d'études et de coachs novices, il serait pertinent que de prochaines études tiennent compte de cette caractéristique et testent cette comparaison. Cela permettrait de prendre en considération l'effet réel des coachs en formation et des coachs expérimentés sur le modèle à l'étude et de corroborer ou de nuancer les résultats obtenus.

Une troisième limite à cette étude concerne le fait que le SEP-BRC n'a pas été testé avant le début de l'intervention de coaching. L'effet du SEP-BRC n'a donc pas pu être

contrôlé dans la présente recherche. Cette production de fin d'études sert néanmoins de base pour des travaux futurs en démontrant la pertinence d'investir dans la mise en place de devis réunissant davantage de ressources. De futures études gagneraient à ajouter ce temps de mesure dans le modèle afin de pouvoir déterminer si les antécédents proposés expliquent toujours le SEP-BRC, au-delà du même phénomène mesuré, une fois qu'il a été contrôlé au premier temps de mesure.

Une quatrième limite porte sur la mesure du SEP-BRC. Bien que l'outil a été construit en suivant les principales recommandations proposées par Bandura (2006), que celles-ci ont largement été employées dans la littérature (p. ex., Aldridge & Fraser, 2016; Everett, Salamonson, & Davidson, 2009; Stajkovic, Bandura, Locke, Lee, & Sergent, 2018) et que les qualités psychométriques obtenues sont satisfaisantes, l'instrument en est à ses balbutiements du processus de validation. Par conséquent, certaines limites doivent être prises en considération dans l'interprétation des résultats. Plus précisément, la même banque de données a été utilisée pour réaliser les analyses de la présente étude et pour tester certaines des qualités psychométriques de l'instrument de mesure, limitant la généralisation des résultats.

De plus, pour les raisons énumérées précédemment, une échelle en sept points a été privilégiée plutôt que l'échelle 0-100 proposée par Bandura (2006). Selon son raisonnement, les échelles comportant moins de points d'ancrage obtiennent des

résultats autour de seulement quelques points et permettent moins de nuance dans l'interprétation de ceux-ci (Bandura, 2006). Autrement dit, utiliser une échelle en sept points entraîne le risque d'obtenir moins de variance dans les résultats. Comme les indices psychométriques obtenus lors des analyses préliminaires de validation satisfont les critères généraux admis dans la documentation scientifique, il semble à propos que de futurs travaux élargissent le processus de validation de l'outil du SEP-BRC, notamment en comparant l'échelle employée à celle proposée par Bandura (2006).

En cohérence avec le cadre théorique proposé, de futures recherches gagneraient à ajouter des variables propres à l'individu et propres à l'environnement pouvant affecter la force des liens trouvés dans le modèle de la présente étude. À titre d'exemple, il pourrait être intéressant de tenir compte de l'effet de l'insatisfaction de chacun des trois besoins psychologiques au travail sur le SEP-BRC afin de bien comprendre leur contribution sur ce dernier. En ce sens, les auteurs d'une récente méta-analyse invitent la communauté scientifique à commencer à considérer la satisfaction des besoins au travail et l'insatisfaction de ceux-ci dans leurs études (Van den Broeck et al., 2016). En effet, les auteurs mentionnent qu'une faible satisfaction des trois besoins ne signifie pas pour autant que ces mêmes besoins sont insatisfaits. Pour bien apprécier les effets de la satisfaction de chacun des besoins au travail, ils estiment qu'il faut à la fois tenir compte de leur satisfaction et de leur insatisfaction (Van den Broeck et al., 2016). Afin d'agrandir le réseau nomologique du SEP-BRC à la suite d'une démarche de coaching et de mieux

comprendre le rôle de l'insatisfaction des besoins au travail sur ce dernier, de prochaines études gagneraient à les ajouter au modèle.

En outre, il pourrait être pertinent pour de futures recherches d'ajouter au modèle proposé la perception de soutien de l'organisation ou du soutien des pairs, à titre de variables propres à l'environnement et de modérateurs. En effet, le soutien de l'organisation et le soutien des pairs ont reçu une attention particulière dans la documentation scientifique portant sur la mise en application des acquis (Cromwell & Kolb, 2004; Tracey, Tannenbaum, & Kavanagh, 1995) et constitueraient les types de soutien les plus importants, avec le soutien du superviseur en contexte de développement (Kirwan & Birchall, 2006). Ainsi, l'ajout de ces deux construits fournirait également un portrait plus complet du rôle des différents types de soutien pour expliquer la relation unissant la satisfaction de chacun des besoins au travail et le SEP-BRC à la suite d'une démarche de coaching.

En guise de dernière piste de recherche future, cette recherche doctorale a souligné l'importance de certains déterminants du SEP-BRC à la suite d'une démarche de coaching via des sources d'information reconnues par Bandura (1997). Bien que ces déterminants soient pertinents à l'étude du SEP-BRC, ils sont en lien avec l'expérience du coaché à l'extérieur des séances de coaching. En ce sens, la satisfaction du besoin de compétence au travail est liée à l'expérience du coaché quant à son sentiment d'habileté à exercer son

travail en général, et le soutien du superviseur est lié à ce qui se passe dans son environnement en lien avec sa démarche de coaching, mais à l'extérieur de ces séances. Des travaux ultérieurs pourraient s'intéresser à des sources qui sont directement liées à l'expérience de l'individu dans les séances de coaching. À titre d'exemple, le coach, par la persuasion verbale, pourrait augmenter la croyance du coaché quant à sa capacité à adopter des comportements de collaboration. De plus, les résultats obtenus dans la présente recherche servent de base intéressante en illustrant l'intérêt de déployer des ressources additionnelles pour des chercheurs qui désireraient vérifier si ces déterminants permettent réellement d'actualiser les comportements travaillés en coaching.

En mettant en lumière la contribution de plusieurs déterminants et de leur interaction à l'explication d'une variable clé dans l'étude du coaching, la présente thèse a permis de donner suite à l'invitation lancée par Bozer et Jones (2018). Non seulement elle marque ainsi une avancée dans la recherche portant sur le sujet, mais elle fournit également des pistes de réponse quant à la question des options susceptibles de soutenir la capacité des acteurs organisationnels à travailler ensemble. En regard de l'importance grandissante que prendront les habiletés relationnelles au cours des prochaines décennies (Horizons de politiques Canada, 2018), les résultats produits appellent à poursuivre l'exploration des facteurs individuels et environnementaux favorables au développement professionnel au moyen du coaching dans le but de relever certains des défis posés par la quatrième révolution industrielle.

Références

- Al-Eisa, A. S., Furayyan, M. A., & Alhemoud, A. M. (2009). An empirical examination of the effects of self-efficacy, supervisor support and motivation to learn on transfer intention. *Management Decision*, 47, 1221–1244. <http://dx.doi.org/10.1108/00251740910984514>
- Alban-Metcalfe, J., & Alimo-Metcalfe, B. (2013). Reliability and validity of the “leadership competencies and engaging leadership scale”. *International Journal of Public Sector Management*, 26(1), 56–73.
- Aldridge, J. M., & Fraser, B. J. (2016). Teachers’ views of their school climate and its relationship with teacher self-efficacy and job satisfaction. *Learning Environment Research*, 19(2), 291–307. DOI:10.1007/s10984-015-9198-x
- Ames, C. (1992) Classrooms: goals, structures, and student motivation, *Journal of Educational Psychology*, 84, pp. 261–271.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103, 411–423.
- Apfelbaum, E. P., Stephens, N. M., & Reagans, R. E. (2016). Beyond one-size-fits-all: Tailoring diversity approaches to the representation of social groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 111(4), 547.
- Arthur, W., Bennett, W., Edens, P. S., & Bell, S.T. (2003). Effectiveness of training in organizations: A meta-analysis of design and evaluation features. *Journal of Applied Psychology*, 88, 234–245.
- Bailey, G. M., & Gillis, L. (2011). High impact evolution—A new learning evaluation model: Forward-looking, predictive and proactive. *Canadian Learning Journal*, 15 (2), 341-358.
- Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41, 63–105. doi: 10.1111/j.1744-6570.1988.tb00632.x
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. *Upper Saddle River, NJ*: Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175–1184.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. *New York*: W.H. Freeman.

- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26.
- Bandura, A. (2003). Auto-efficacité, le sentiment d’efficacité personnelle (Lecomte, J., Trans. de Boeck ed.). Bruxelles.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Adolescence and education: Vol. 5. Self-efficacy and adolescence* (pp. 307–337). *Greenwich, CT*: Information Age.
- Bandura, A. (2008). Toward an agentic theory of the self. In H. W. Marsh, R. G. Craven, & D. M. McInerney (Eds.), *Self-processes, learning, and enabling human potential*: 15–49. *Greenwich, CT*: Information Age.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38, 9–44.
- Bandura, A. (2018). Toward a psychology of human agency: Pathways and reflections. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 130–136.
- Bang, H., & Reio Jr, T. G. (2017). Personal Accomplishment, Mentoring, and Creative Self-Efficacy as Predictors of Creative Work Involvement: The Moderating Role of Positive and Negative Affect. *The Journal of Psychology*, 151(2), 148–170.
- Baron, L. (2009). *Influence du coaching exécutif et rôle de l’alliance de travail sur le développement du sentiment d’efficacité personnelle de gestion* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.
- Baron, L., & Morin, L. (2009). The coach-coachee relationship in executive coaching: A field study. *Human Resource Development Quarterly*, 20(1), 85-106. doi: <http://doi.org/10.1080/10503307.2013.809561>
- Baron, L., & Morin, L. (2010). The impact of executive coaching on self-efficacy related to management soft-skills. *Leadership & Organization Development Journal*, 31(1), 18-38.
- Baron, R. A., Mueller, B. A., & Wolfe, M. T. 2016. Self-efficacy and entrepreneurs’ adoption of unattainable goals: The restraining effects of self-control. *Journal of Business Venturing*, 31: 55–71.
- Beaulieu, G. (2012). *Développer le soutien aux besoins psychologiques des employés : Évaluation des effets affectifs, comportementaux et motivationnels d’une formation destinée aux gestionnaires* (Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal,

Canada). Repéré à https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/9707/Beaulieu_Genevieve_2012_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y

- Becker, T. E. (2005). Potential problems in the statistical control of variables in organizational research: A qualitative analysis with recommendations. *Organizational Research Methods*, 8(3), 274–289.
- Bell, B. S., Kozlowski, S. W. J., (2010). Work teams. Encyclopedia of group processes and intergroup relations. *Thousand Oaks, CA: SAGE*. pp. 955–958.
- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T., & Huang, J. L. (2010). Transfer of Training: A Meta-Analytic Review. *Journal of Management*, 36(4), 1065–1105.
- Bozer, G., & Jones, R. J. (2018). Understanding the factors that determine workplace coaching effectiveness: a systematic literature review. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 27, 342-361. doi: 10.1080/1359432X.2018.1446946
- Bozer, G., Sarros, J., & Santora, J. (2014). Academic background and credibility in executive coaching effectiveness. *Personnel Review*, 43(6), 881–897.
- Brien, M., Boudrias, J. S., Lapointe, D., & Savoie, A. (2010). Promoting psychological health and performance in educational work context: how the satisfaction of three basic psychological needs can help achieve both. In M. Cortina & G. Tanucci (Eds). *Boundaryless careers and occupational wellbeing*. (p.279-288) Palgrave Macmillan.
- Brien, M., Forest, J., Mageau, G., A., Boudrias, J.-S., Desrumaux, P., Brunet, L., & Morin, E.M. (2012) The Basic Psychological Needs at Work Scale: Measurement Invariance between Canada and France. *Applied psychology: Health and Well-being*. 4 (2), 167–187. doi: 10.1111/j.1758-0854.2012.01067.x
- Brien, M., Hass, C., & Savoie, A. (2011). Psychological health as a mediator between need satisfaction at work and teachers' self-perceptions of performance *Canadian Journal of Behavioral Science/Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 44 (4) (2012), pp. 288–299
- Brodeur, P. (2016). *Mesure des comportements des mentors en contexte de mentorat scolaire et liens entre ces comportements, la qualité de la relation de mentorat et l'ajustement des protégés* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec, Qc.
- Byrne, B. M. (2013). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (2^e ed.). New York, NY: Routledge.

- Carleton, E. L., Barling, J., & Trivisonno, M. (2018). Leaders' trait mindfulness and transformational leadership: The mediating roles of leaders' positive affect and leadership self-efficacy. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 50, 185–194. doi:10.1037/cbs0000103
- Carter, R.W., Nesbit, P.L., Badham, R.J., Parker, S.K., & Sung L.-K. (2016). The effects of employee engagement and self-efficacy on job performance: a longitudinal field study. *The International Journal of Human Resource Management*, Online first. doi:10.1080/09585192.2016.1244096
- Chan, D. K. C., Hardcastle, S., Dimmock, J. A., Lentillon-Kaestner, V., Donovan, R. J., Hagger, M. S. (2015). Modal salient belief and social cognitive variables of anti-doping behaviors in sport: Examining an extended model of the theory of planned behavior. *Psychology of Sport and Exercise*, 16, 164–174.
- Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2001). Validation of a new general self-efficacy scale. *Organizational Research Methods*, 4, 62–83.
- Chen, G., Gully, S. M., Eden, D. (2004). General self-efficacy and self-esteem: toward theoretical and empirical distinction between correlated self-evaluations. *Journal of Organizational Behaviors*. 25:375–95.
- Chen, Z. X., Tsui, A.S. & Farh, J.-L. (2002). Loyalty to supervisor vs. organizational commitment: relationships to employee performance in China, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75(2), 339-56.
- Chiaburu, D. S., & Marinova, S. V. (2005). What predicts skill transfer? An exploratory study of goal orientation, training self-efficacy and organizational supports. *International Journal of Training and Development*, 9, 110–123.
- Chiaburu, D. S., Van Dam, K. et Hutchins, H. M. (2010). Social support in the workplace and training effectiveness social support in the workplace and training transfer: a longitudinal analysis. *International Journal of Selection and Assessment*, 18(2), 187-200.
- Cho, Y.J., Harist, S., Steele, M., & Murn, L. T. (2015) College student motivation to lead in relation to basic psychological need satisfaction and leadership self-efficacy. *Journal of College Student Development*, 56 (1), 32–44. doi:10.1353/csd.2015.0005
- Clutterbuck, D. (2008). What's happening in coaching and mentoring? And what is the difference between them? *Development and Learning in Organizations: An International Journal*, 22(4), 8–10.

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Colquitt, J. A., LePine, J.A., & Noe, R.A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 678–707.
- Colquitt, J. A., Conlon, D. E., Wesson, M. J., Porter, C., & Ng, K. Y. (2001). Justice at the millennium: A meta-analytic review of 25 years of organizational justice research. *Journal of Applied Psychology*, 86, 425–445.
- Conger, J. A. (1998). Qualitative research as the cornerstone methodology for understanding leadership. *The Leadership Quarterly*, 9(1), 107–121.
- Cook, D. A., Artino Jr., A. R. (2016). Motivation to learn: an overview of contemporary theories. *Med Educ*. 50:997–1014.
- Cox, A., & Williams, L. (2008). The roles of perceived teacher support, motivational climate, and psychological need satisfaction in students' physical education motivation. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30, 222–239.
- Cromwell, S. E., & Kolb, J. A. (2004). An examination of work-environment support factors affecting transfer of supervisory skills training to the workplace. *Human Resource Development Quarterly*, 15: 449–471.
- Dagenais-Desmarais, V., & Savoie, A. (2012). What is Psychological Well-Being, Really? A Grassroots Approach from the Organizational Sciences. *Journal of Happiness Studies*, 13(4), 659-684.
- Day, D. V., Fleenor, J. W., Atwater, L. E., Sturm, R. E., McKee, R. A., (2014). Advances in leader and leadership development: A review of 25 years of research and theory. *The Leadership Quarterly* 25: 63–82.
- de Haan, E., Duckworth, A., Birch, D., & Jones, C. (2013). Executive coaching outcome research: The contribution of common factors such as relationship, personality match, and self-efficacy. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 65(1), 40-57. doi: <http://doi.org/10.1037/a0031635>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227–268.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(1), 14.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. & Connell, J. P. (1989). Self-determination in a work organization. *Journal of applied psychology*, 74(4), 580.
- Den Hartog, D. N., & Belschak, F. D. (2012). When does transformational leadership enhance employee proactive behavior? The role of autonomy and role breadth self-efficacy. *Journal of Applied Psychology*, 97, 194–202.
- DeRue, S., & Myers, C. G. (2014). Leadership development: A review and agenda for future research. In D. V. Day (Ed.), *Oxford handbook of leadership and organizations*: 832–855. *Oxford: Oxford University Press*.
- Ding, L., Velicer, W.F., & Harlow, L. L. (1995). Effects of estimation methods, number of indicators per factor, and improper solutions on structural equation modeling fit indices. *Structural Equation Modeling*, 2, 119–144.
- Diseth, A., Danielsen, A. G., & Samdal, O. (2012). A path analysis of basic need support, self-efficacy, achievement goals, life satisfaction and academic achievement level among secondary school students. *Educational Psychology*, 32(3), 335–354.
- Domino, M. A., Wingreen, S. C., & Blanton, J. E. (2015). Social cognitive theory: The antecedents and effects of ethical climate fit on organizational attitudes of corporate accounting professionals—A reflection of client narcissism and fraud attitude risk. *Journal of Business Ethics*, 131(2), 453–467.
- Dussault, M., Villeneuve, P., & Deaudelin, C. (2001). L'échelle d'auto-efficacité des enseignants : validation canadienne-française du Teacher Efficacy Scale. *Revue des sciences de l'éducation*, 27, 181–194.
- Eby, L. T., Rhodes, J. E., & Allen, T. D. (2007). Definition and Evolution of Mentoring. Dans T. D. Allen & L. T. Eby (Eds.), *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach* (pp. 7–20): Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Eisenberger, R., Stinglhamber, F., Vandenberghe, C., Sucharski, I. L., & Rhoades, L. (2002). Perceived supervisor support: Contributions to perceived organizational support and employee retention. *Journal of Applied Psychology*, 87: 565–573.
- Elfering, A., Grebner, S., Semmer, N.K., Kaiser-Freiburghaus, D., Lauper-del Ponte, S. & Witschi, I. (2005). Chronic job stressors and job control: Effects on event-related

- coping success and well-being. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 78, 237–252.
- Ely, K., Boyce, L. A., Nelson, J. K., Zaccaro, S. J., Hernez-Broome, G., & Whyman, W. (2010). Evaluating leadership coaching: A review and integrated framework. *The Leadership Quarterly*, 21(4), 585–599.
- Evans, M. G. (1985). A Monte Carlo study of the effects of correlated method variance in moderated multiple regression analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 36, 305–323.
- Everett, B., Salamonson, Y., Davidson, P. M., (2009). Bandura's exercise self-efficacy scale: validation in an Australian cardiac rehabilitation setting. *Int J Nurs Stud*; 46(6):824-829.
- Evers, W.J.G., Brouwers, A., & Tomic, W. (2006). A quasi-experimental study on management coaching effectiveness. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 58(3), 174–182.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3^e ed.). Sage publications.
- Ford, J. K., Baldwin, T. T., & Prasad, J. (2018). Transfer of training: The known and the unknown. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 5, 201–225.
- Ford, J. K., Kraiger, K., & Merritt, S. (2010). The multidimensionality of learning outcomes revisited. In S. W. J. Kozlowski & E. Salas (Eds.), *Learning, training, and development in organizations* (pp. 135–165). Mahwah, NJ: LEA.
- Forest, J., & Mageau, G. (2008). La motivation au travail selon la théorie de l'autodétermination. *Psychologie Québec*, 25 (33–36),
- Forscher, B.K., (1963). Chaos in the brickyard. *Science* 142 (3590), 339.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational behavior*, 26(4), 331–362.
- Gagné, M., Forest, J., Gilbert, M. H., Aubé, C., Morin, E. et Malorni, A. (2010). The Motivation at Work Scale: Validation evidence in two languages. *Educational and psychological measurement*, 70(4), 628–646.
- Gagné, M., Forest, J., Vansteenkiste, M., Crevier-Braud, L., Van den Broeck, A., Aspeli, A.K., Bellerose, J., Benabou, C., Chemolli, E., Güntert, S.T. et Halvari, H. (2015). The

- Multidimensional Work Motivation Scale: Validation evidence in seven languages and nine countries. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 24(2), 178–196.
- Gardner, D. G., & Pierce, J. L. (1998). Self-esteem and self-efficacy within the organizational context. *Group and Organization Management*, 23, 48–70.
- Gegenfurtner, A., Veermans, K., & Vauras, M. (2013). Effects of computer support, collaboration, and time lag on performance self-efficacy and transfer of training: A longitudinal meta-analysis. *Educational Research Review*, 8C, 75–89
- Gerbing, D. W., & Hamilton, J. G. (1996). Viability of exploratory factor analysis as a precursor to confirmatory factor analysis. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 3(1), 62–72.
- Gilbert, M. H., Dagenais-Desmarais, V., & Savoie, A. (2011). Validation d'une mesure de santé psychologique au travail. *Revue européenne de psychologie appliquée/European Review of Applied Psychology*, 61(4), 195–203.
- Gilbreath, B., & Benson, P. G. (2004). The contribution of supervisor behaviour to employee psychological well-being. *Work & Stress*, 18, 255–266.
- Gillet, N., Rosnet, E. & Vallerand, R. J. (2008) Développement d'une échelle de satisfaction des besoins fondamentaux en contexte sportif. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement* 40, 230–237.
- Gilley, A., McMillan, H. S., & Gilley, J. W. (2009). Organizational change and characteristics of leadership effectiveness. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 16(1), 38–47.
- Gist, M.E., & Stevens, C.K. (1998). Effects of practice conditions and supplemental training method on cognitive learning and interpersonal skill generalization. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 75(2), 142–169.
- Gist, M.E., Stevens, C.K., & Bavetta, A.G (1991). Effects of self-efficacy and post-training intervention on the acquisition and maintenance of complex interpersonal skills. *Personnel Psychology*, 44, 837–861.
- Gouvernement du Québec. (2019). *Industrie 4.0 : les défis de la quatrième révolution industrielle*. Guides et outils. Repéré à <https://www.economie.gouv.qc.ca/bibliotheques/outils/gestion-dune-entreprise/industrie-40/industrie-40-les-defis-de-la-quatrieme-revolution-industrielle/#c63803>.

- Grant, A. M. (2014). The efficacy of executive coaching in times of organisational change. *Journal of Change Management*, 14, 258-280. doi: <http://doi.org/10.1080/14697017.2013.805159>
- Grant, A. M., Curtayne, L., & Burton, G. (2009). Executive coaching enhances goal attainment, resilience and workplace well-being: a randomised controlled study. *The Journal of Positive Psychology*, 4(5), 396-407. <http://doi.org/10.1080/17439760902992456>
- Grant, A. M., Passmore, J., Cavanagh, M., & Parker, H. (2010). The state of play in coaching. *International Review of Industrial & Organizational Psychology*, 25, 125–168.
- Gray, D. E. (2006). Executive coaching: Towards a dynamic alliance of psychotherapy and transformative learning processes. *Management Learning*, 37(4), 475–497.
- Greguras, G. J., & Diefendorff, J. M. (2009). Different fits satisfy different needs: Linking person-environment fit to employee commitment and performance using self-determination theory. *Journal of Applied Psychology*, 94, 465–477.
- Grossman, R. et Salas, E. (2011). The transfer of training: what really matters. *International Journal of Training and Development*, 15(2), 103–120.
- Grover, S., & Furnham, A. (2016). Coaching as a developmental intervention in organizations: A systematic review of its effectiveness and the mechanisms underlying it. *Plosone*, 11(7), 1–41.
- Guerrero, S. and Sire, S. (2001), "Motivation to train from the workers' perspective: example of French companies", *International Journal of Human Resource Management*, Vol. 12, No. 6, pp. 988-1004.
- Gupta, N., Ganster, D. C., & Kepes, S. (2013). Assessing the validity of sales self-efficacy: A cautionary tale. *Journal of Applied Psychology*, 98(4), 690.
- Haccoun, R. R. (2008). L'évolution de la formation : perspective contemporaine. Communication présentée à la section Outaouais de la Société québécoise de psychologie du travail et des organisations (SQPTO), Gatineau, Canada.
- Hair, J. F. Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2010). Multivariate data analysis: A global perspective. (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Hakanen JJ, Schaufeli WB. 2012. Do burnout and work engagement predict depressive symptoms and life satisfaction? A three-wave seven-year prospective study. *J. Affect. Disord.* 141:415–24.

- Hardré, P., & Reeve, J. (2009). Benefits of training corporate managers to adopt a more autonomy-supportive style toward employees: an intervention study. *International Journal of Training and Development*, 13(3), 165–184. doi:10.1111/j.1468-2419.2009.00325.x.
- Heponiemi, T., Elovainio, M., Kouvonen, A., Kuusio, H., Noro, A., Finne-Soveri, H., & Sinervo, T. (2011). The effects of ownership, staffing level and organisational justice on nurse commitment, involvement, and satisfaction: A questionnaire study. *International Journal of Nursing Studies*, 48, 1551–1561.
- Hermann, M., Pentek, T., & Otto, B. (2016). *Design principles for industrie 4.0 scenarios*. Communication présentée à la 49th Hawaii international conference on system sciences (HICSS).
- Herzberg, F., Mausner, B. & Snyderman, B.B. 1959, The Motivation to Work. *John Wiley*. New York.
- Hoch, J. E., Bommer, W. H., Dulebohn, J. H., & Wu, D. (2016). Do Ethical, Authentic, and Servant Leadership Explain Variance Above and Beyond Transformational Leadership? A Meta-Analysis. *Journal of Management*, 0149206316665461.
- Hodgetts, W. H. (2002). Using executive coaching in organizations: What can go wrong (and how to prevent it). Dans C. Fitzgerald & J. G. Berger (Eds.), *Executive coaching: Practices and perspectives* (pp. 203–223). Palo Alto, CA: Davis-Black.
- Holton III, E. F., & Baldwin, T. T. (2003). *Improving learning transfer in organizations*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Holton, E.F., III, Bates, R.A., & Ruona, W.E.A. (2000). Development of a Generalized Learning Transfer System Inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 11 (4), 333–360.
- Horizons de politiques Canada (2018). *La prochaine génération d'enjeux mondiaux émergents : perspective 2030 d'Horizons sur les possibilités de recherche / préparé pour le Conseil de recherches en sciences humaines* (Publication no PH4-180/2018F-PDF). Repéré à <https://horizons.gc.ca/fr/2018/10/19/la-prochaine-generation-denjeux-mondiaux-emergents/>
- Horvath, A. O., & Symonds, B. D. (1991). Relation between working alliance and outcome in psychotherapy: A meta-analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 139–149.
- Horvath, A. O., Del Re, A. C., Flückiger, C., & Symonds, D. (2011). Alliance in individual psychotherapy. *Psychotherapy*, 48, 9–16.

- House, R. J., Hanges, P. J., Javidan, M., Dorfman, P. W., Gupta, V., (2004). Culture, Leadership, and Organizations: The GLOBE Study of 62 Societies. *Thousand Oaks, CA: Sage*. 818 pp.
- Hu, L.-T., & Bentler, P. (1995). Evaluating model fit. Dans R. H. Hoyle (Éd.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (76–99). Londres: Sage.
- International Coach Federation (2016). *2016 ICF Global Coaching Study*. Repéré à <https://coachfederation.org/research/global-coaching-study>
- International Coach Federation (2019). *Définition du coaching*. Repéré à <https://icfquebec.org/quest-ce-que-le-coaching>
- Iqbal, K., & Dastgeer, G. (2017). Impact of self-efficacy and retention on transfer of training: The mediating role of motivation to transfer. *Journal of Management Development*, 36(10), 1270–1282.
- Janssen, O., & Van Yperen, N. W. (2004). Employees' goal orientations, the quality of leader–member exchange, and the outcomes of job performance and job satisfaction. *Academy of Management Journal*, 47, 368–384.
- Johns, G. (2006). The essential impact of context on organizational behavior. *Academy of Management Review*, 31(2), 386–408.
- Johns, G. (2017). Reflections on the 2016 decade award: Incorporating context in organizational research. *Academy of Management Review*, 42: 577–595.
- Jones, R. J., Woods, S. A., & Guillaume, Y. R. (2016). The effectiveness of workplace coaching: A meta-analysis of learning and performance outcomes from coaching. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 89(2), 249–277.
- Jones, R., Woods, S. & Zhou. (2018) "Boundary conditions of workplace coaching outcomes", *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 33 Issue: 7/8, pp.475-496, <https://doi.org/10.1108/JMP-11-2017-0390>
- Joreskog, K. G. (1969). A general approach to confirmatory maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika*, 34, 183–202.
- Judge, T. A., & Kammeyer-Mueller, J. D. (2012). General and specific measures in organizational behavior research: Considerations, examples, and recommendations for researchers. *Journal of Organizational Behavior*, 33, 161–174.

- Judge, T.A., Erez, A., & Bono, J.E. (2002). Are measures of self-esteem, neuroticism, locus of control, and generalized self-efficacy indicators of a common core construct? *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 693–710
- Kilburg, R. R. (1996). Toward a conceptual understanding and definition of executive coaching. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 48(2), 134–144.
- Kilburg, R. R. (2001). Facilitating intervention adherence in executive coaching: A model and methods. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 53: 251–267.
- Kim, H. J., Hur, W. M., Moon, T. W., Jun, J.K., (2017). Is all support equal? The moderating effects of supervisor, coworker, and organizational support on the link between emotional labor and job performance. *BRQ Bus. Res. Q.* 20 (2), 124–136.
- Kirkpatrick, D. L. (1959). Techniques for evaluating training programs. *Journal of the American Society of Training Directors*, 13,3–9.
- Kirkpatrick, D. L. (1967). Evaluation of training. In R. L. Craig (Ed.), *Training and development handbook: A guide to human resources development* (pp. 18.1–18.27). New York: McGraw-Hill.
- Kirwan, C. and Birchall, D. (2006). Transfer of learning from management development programs: testing the Holton model. *International Journal of Training and Development*, 10, 252–268.
- Klein A, Moosbrugger H. Maximum likelihood estimation of latent interaction effects with the LMS method. *Psychometrika*. 2000; 65 (4):457–474. doi:10.1007/BF02296338.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*, 3rd edn Guilford Press. New York.
- Kovjanic, S., Schuh, S. C., Jonas, K., Van Quaquebeke, N., & Van Dick, R. (2012). How do transformational leaders foster positive employee outcomes? A self-determination analysis of employees' needs as mediating links. *Journal of Organizational Behavior*, 33(8), 1031–1052. doi:10.1002/job.1771.
- Kraiger, K., Ford, J. K., & Salas, E. D. (1993). Application of cognitive, skill-based, and affective theories of learning outcomes to new methods of training evaluation. *Journal of Applied Psychology*, 78, 311–328. doi:10.1037/0021-9010.78.2.311
- Kram, K. E. (1988). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Lanham, MD: University Press of America.

- Lacerenza, C. N., Reyes, D. L., Marlow, S. L., Joseph, D. L., & Salas, E. (2017). Leadership training design, delivery, and implementation: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology, 102*, 1686–1718. <http://dx.doi.org/10.1037/apl0000241>
- Laroche R., Haccoun R. R. (1999). « Maximiser le transfert des apprentissages en formation : Un guide pour le praticien ». *Revue Québécoise de Psychologie, 20*, 9-22.
- Larouche, L., & Malo, M. (2017). Assessing Management Performance: Towards the development of a multi-source measurement tool for an organization. *Communication orale présentée au 18e Congrès de l'European Association of Work and Organizational Psychology*, Mai, Dublin, Irlande.
- Lauzier, M., Annabi, D., Mercier G., & Des Rochers D. (2016). Mieux prédire le transfert des apprentissages. Dans M. Lauzier, & D. Denis (Éds), *Accroître le transfert des apprentissages : vers de nouvelles connaissances, pratique et expériences* (p.341-372). *Québec, QC* : Presses de l'Université du Québec.
- Lawler, E. 1992. The ultimate advantage: Creating the high-involvement organization. *San Francisco*: Jossey-Bass.
- Lecomte, C. & Richard, A. (2006). Pour une psychothérapie pleinement relationnelle. Dans S. Ginger, E. Marc & A. Tarpinian (Éds.), *Être psychothérapeute : Questions, pratiques, enjeux* (pp.145-156; pp.11-35). Paris : Dunod.
- Lee SB, Jeong YR, Ahn HJ, Ahn MJ, Ryu SA, Kang NE (2015). The development of a nutrition education program for low-income family children by applying the social cognitive theory and health belief model. *Korean J Community Nutr, 20* (3): 165–177.
- Lian, H., Ferris, D. L., & Brown, D. J. 2012. Does power distance exacerbate or mitigate the effects of abusive supervision? It depends on the outcome. *Journal of Applied Psychology, 97*: 107–123.
- Luszczynska, A., Gutiérrez-Doña, B., & Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International journal of Psychology, 40*(2), 80–89.
- MacCallum, R.C., Browne, M.W., and Sugawara, H., M. (1996), "Power Analysis and Determination of Sample Size for Covariance Structure Modeling," *Psychological Methods, 1* (2), 130-49.
- MacKie, D. (2007). Evaluating the effectiveness of executive coaching: Where are we now and where do we need to be? *Australian Psychologist, 42*, 310–318. doi: 10.1080/0005006070164821.

- Mackie, D. (2015a). The effects of coachee readiness and core self-evaluations on leadership coaching outcomes: A controlled trial. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 8(2), 120–136. doi: 10.1080/17521882.2015.1019532
- Mageau, G., & Vallerand, R. J. (2003). The coach-athlete relationship: a motivational model. *Journal of sports sciences*, 21, 883–904. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/0264041031000140374>
- Manganelli, L., Thibault-Landry, A., Forest, J., & Carpentier, J. (2018). Self-determination theory can help you generate performance and well-being in the workplace: A review of the literature. *Advances in Developing Human Resources*, 20(2), 227–240. doi: 10.1177/1523422318757210
- Manuti, A., Pastore, S., Scardigno, A. F., Giancaspro, M. L., & Morciano, D. (2015). Formal and informal learning in the workplace: a research review. *International journal of training and development*, 19(1), 1–17.
- Marsh, H. W., & Hocevar, D. (1985). Application of confirmatory factor analysis to the study of self-concept: First-and higher order factor models and their invariance across groups. *Psychological bulletin*, 97(3), 562.
- Marsh, H. W., Lüdtke, O., Muthén, B. O., Asparouhov, T., Morin, A. J. S., & Trautwein, U. (2010). A new look at the big-five factor structure through Exploratory Structural Equation Modeling. *Psychological Assessment*, 22, 471–491.
- Marsh, H. W., Muthén, B., Asparouhov, T., Lüdtke, O., Robitzsch, A., Morin, A. J. S., & Trautwein, U. (2009). Exploratory structural equation modeling, integrating CFA and EFA: Application to students' evaluations of university teaching. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 16, 439–476.
- Maslowsky, J., Jager, J., & Hemken, D. (2015). Estimating and interpreting latent variable interactions: A tutorial for applying the latent moderated structural equations method. *International Journal of Behavioral Development*, 39, 87–96.
- McKenna, D. D., & Davis, S. L. (2009). Hidden in plain sight: The active ingredients of executive coaching. *Industrial and Organizational Psychology*, 2, 244–260. doi: <http://doi.org/10.1111/j.1754-9434.2009.01143.x>
- McKinsey Global Institute. (2018). *Skill shift automation and the future of the workforce*. Repéré à <https://www.mckinsey.com/~media/McKinsey/Featured%20Insights/Future%20of%20Organizations/Skill%20shift%20Automation%20and%20the%20fu>

[ture%20of%20the%20workforce/MGI-Skill-Shift-Automation-and-future-of-the-workforce-May-2018.ashx](http://www.mgi-skill-shift-automation-and-future-of-the-workforce-May-2018.ashx).

Megginson, D. & Clutterbuck, D. (1995). *Mentoring in action*. London: Kogan Page.

Melaçon, I., (2018). *La fin du processus de coaching de gestionnaires et de dirigeants : le point de vue du coach externe*. Mémoire de maîtrise. HEC, Montréal, QC.

Meyer, J. P., Becker, T. E., & Vandenberghe, C. (2004). Employee commitment and motivation: A conceptual analysis and integrative model. *Journal of Applied Psychology*, 89, 991–1007.

Miir, R. F., Mazur, R. E., & Matsiko, F. B. (2012). Factors in the transfer of governance-facilitation skills within farmers' marketing organizations in Uganda. *Journal of Agricultural Education and Extension*, 18 (3), 231–245. <http://dx.doi.org/10.1080/1389224X.2012.670051>.

Moen, F., & Allgood, E. (2009). Coaching and the effect on self-efficacy. *Organization Development Journal*, 27, 69–81.

Moen, F., & Federici, R. A. (2012). Perceived Leadership Self-efficacy and Coach Competence: Assessing a Coaching Based Leadership Self-Efficacy Scale. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 10(2), 1–16.

Moen, F., & Skaalvik, E. (2009). The effect from executive coaching on performance psychology. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 7, 31–49.

Moore, P. J. (2016). Editorial. *Educational psychology*. 36(7), 1135–1137. doi:10.1080/01443410.2016.120467.

Moreau, E. et Mageau, G. A. (2012). The importance of perceived autonomy support for the psychological health and work satisfaction of health professionals: Not only supervisors count, colleagues too! *Motivation and Emotion*, 36(3), 268–286.

Mueller, C. W., & Lawler, E. J. (1999). Commitment to nested organizational units: Some basic principles and preliminary findings. *Social Psychology Quarterly*, 62, 325–346.

Muthén, B., & Muthén, L. (1997–2017). Mplus 8. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.

Ng, T.W.H., & Lucianetti, L. (2016). Within-individual increases in innovative behavior and creative, persuasion, and change self-efficacy over time: A social–cognitive theory perspective. *Journal of Applied Psychology*, 101(1), 14–34.

- Nieminen, L. R. G., Smerek, R., Kotrba, L., & Denison, D. (2013). What does an executive coaching intervention add beyond facilitated multisource feedback? Effects on leader self-ratings and perceived effectiveness. *Human Resource Development Quarterly*, 24, 145-176. doi: <http://doi.org/10.1002/hrdq.21152>
- Nisula, A-M. (2013) Building organizational creativity –A multitheory and multilevel approach for understanding and stimulating organizational creativity. *Academic dissertation. Lappeenranta*: Lappeenranta University of Technology.
- Olafsen AH, Halvari H, Forest J, Deci EL. (2015). Show them the money? The role of pay, managerial need support, and justice in a self-determination theory model of intrinsic work motivation. *Scand. J. Psychol.* 56 (4):447–57.
- Ordre des psychologues du Québec (2013). Extrait du manuel d'agrément. Repéré à [https://psychologie.ugam.ca/upload/files/doctorat/OPQ - Description 7 domaines competence - 2014.pdf](https://psychologie.ugam.ca/upload/files/doctorat/OPQ_-_Description_7_domaines_competence_-_2014.pdf)
- Ordre des psychologues du Québec (2019). *Définition de la psychothérapie*. Repéré à <https://www.ordrepsy.qc.ca/qu-est-ce-qu-un-psychotherapeute->
- Ordre des psychologues du Québec (2019). Orientations théoriques. Repéré à <https://www.ordrepsy.qc.ca/les-orientations-theoriques>
- Parfyonova, N. (2009). Employee motivation, performance and well-being: the role of managerial support for autonomy, competence and relatedness needs (Thèse de doctorat, University of Western Ontario, London, Canada). Repéré à <http://search.proquest.com/docview/305105860>.
- Parker SL, Jimmieson NL, Amiot CE. (2010). Self-determination as a moderator of demands and control: Implications for employee strain engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 52–67.
- Passmore, J. (2007). Coaching and mentoring: The role of experience and sector knowledge [Specialissue]. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 10–16.
- Passmore, J., & Fillery-Travis, A. (2011). A critical review of executive coaching research: a decade of progress and what's to come. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 4(2), 70–88.
- Péters, S., Vierset, V., Lafrenière-Carrier, B., Denis, D., & Lauzier, M. (2016). Formation obligatoire et transfert des apprentissages. Dans M. Lauzier, & D. Denis (Éds),

Accroître le transfert des apprentissages : vers de nouvelles connaissances, pratique et expériences (pp. 5-39). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

- Pettersen, N., & St-Pierre, J. (2009). Un instrument multisource pour mesurer les compétences des dirigeants de PME. *Journal of Small Business & Entrepreneurship*, 22(4), 467-82.
- Pichat, M. (2014). *Manuel de coaching cognitif et comportemental : Concepts, techniques, outils et études de cas*. Paris : InterEditions.
- Podsakoff, P.M., MacKenzie, S.B., & Podsakoff, N.P. (2012). Sources of method bias in social science research and recommendations on how to control it. *Annual Review of Psychology*, 63, 539–569.
- Rasskazova, E., Ivanova, T., & Sheldon, K. (2016). Comparing the effects of low-level and high-level worker need-satisfaction: A synthesis of the self-determination and Maslow need theories. *Motivation and Emotion*, 40(4), 541–555.
- Rekalde, I., Landeta, J., & Albizu, E. (2015). Determining factors in the effectiveness of executive coaching as a management development tool. *Management Decision*, 53(8), 1677–1697.
- Roberts, B.W., Luo, J., Briley, D.A., Chow, P.I., Su, R., & Hill, P.L. (2017). A systematic review of personality trait changes through intervention. *Psychological Bulletin*, 143(2), 117–141.
- Rodgers W, Markland, R. W., Selzler, A, Murray T, Wilson P. (2014). Distinguishing perceived competence and self-efficacy: an example from exercise. *Res Q Exerc Sport*. 85:527–539. PubMeddoi:10.1080/02701367.2014.961050
- Roussel, P., Durrieu, F., Campoy, E., El Akremi, A. (2005) Chapitre 11. Analyse des effets linéaires par modèles d'équations structurelles. Dans *Management des ressources humaines, De Boeck Supérieur « Méthodes & Recherches »*, p. 297-324.
- Rüßmann, M., Lorenz, M., Gerbert, P., Waldner, M., Justus, J., Engel, P., & Harnisch, M. (2015). *Industry 4.0: The Future of Productivity and Growth in Manufacturing Industries*. Boston Consulting Group. Repéré à http://www.inovasyon.org/pdf/bcg.perspectives_Industry.4.0_2015.pdf
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63(3), 397–423.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000) Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: an organismic dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*. Rochester: *The University of Rochester Press*.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY: Guilford Press.
- Saks, A. M. (2013). The learning transfer problem: Barriers and solutions. *The Canadian Learning Journal*, Spring, 10–23. Retrieved from <http://discovery.ucl.ac.uk/1311687/>
- Saks, A., & Haccoun, R. (2013). *Managing performance through training and development*. Toronto, Canada: Nelson and Thompson Ltd.
- Salas, E., & Cannon-Bowers, J.A. (2001). The science of training: A decade of progress. *Annual Review of Psychology*, 52, 471–499.
- Samson, I., Malo, M., & Larouche, L., (soumis). Développement d’une mesure du sentiment d’efficacité personnelle à bâtir des relations collaboratives. *Communication au sein d’un symposium au 21e congrès de l’Association Internationale de Psychologie du Travail de la Langue Française (AIPTLF)*. Paris, France.
- Satorra, A, & Bentler, P. M. (2010). Ensuring positiveness of the scaled difference chi-square test statistic. *Psychometrika*; 75(2):243–248. doi:10.1007/s11336-009-9135-y.
- Satorra, A. (2000). Scaled and adjusted restricted tests in multi-sample analysis of moment structures. In: Heijmans RDH, Pollock DSG, Satorra A, editors. *Innovations in multivariate statistical analysis. A Festschrift for Heinz Neudecker*. Kluwer Academic Publishers; London, UK. pp. 233–247.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright & M. Johnston (Eds.), *Measures in health psychology: A user’s portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35–37). Windsor, UK: NFER-NELSON.
- Sheldon, K. & Ryan, R. M. (2011). Positive psychology and self-determination theory: A natural interface. In V. I. Chirkov, R. M. Ryan, & K. M. Sheldon (Eds). *Human autonomy in cross-cultural context: Perspectives on the psychology of agency*,

freedom, and well-being (pp. 33–44). *New York: Springer*. doi: 10.1007/978-90-481-9667-8_2

Simard, J-C. (2017) *La quatrième révolution en question*. Magazine de l'Acfas. Repéré à <https://www.acfas.ca/publications/decouvrir/2017/12/quatrieme-revolution-industrielle-question>

Simosi, M. (2012). The moderating role of self-efficacy in the organizational culture–training transfer relationship. *International Journal of Training and Development*, 16(2), 92–106. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2419.2011.00396.x>

Sitzmann, T., & Yeo, G. (2013). A meta-analytic investigation of the within person self-efficacy domain: Is self-efficacy product of past performance or a driver of the future performance?. *Personnel Psychology*, 66(3), 531–568.

Skinner, E. A., & Edge, K. (2002). Self-determination, coping, and development. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 297–337). *Rochester, NY: University of Rochester Press*.

Skinner, E. et Belmont, M., J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of educational psychology*, 85(4), 571–581. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>

Smither, J. W. (2011). Can psychotherapy research serve as a guide for research about executive coaching? An agenda for the next decade. *Journal of Business Psychology*, 26, 135–145. doi: 10.1007/s10869-011-9216-7.

Sonesh, S. C., Coultas, C. W., Lacerenza, C. N., Marlow, S. L., Benishek, L. E., & Salas, E. (2015). The power of coaching: a meta-analytic investigation. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 8(2), 73–95.

Spielmans, G. I., & Flückiger, C. (2018). Moderators in psychotherapy meta-analysis. *Psychotherapy Research*, 1–14. doi:10.1080/10503307.2017.1422214

Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998a). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124, 240–261. doi: 10.1037/0033-2909.124.2.240.

Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998b). Social cognitive theory and self-efficacy: Going beyond traditional motivational and behavioral approaches. *Organizational Dynamics*, 26, 62–74.

- Stajkovic, A. D., Bandura, A., Locke, E. A., Lee, D., and Sergent, K., (2018). Test of three conceptual models of influence of the big five personality traits and self-efficacy on academic performance: A meta-analytic path-analysis, *Personality and Individual Differences* 120, 238–245
- Stanley, K. D., & Murphy, M. R. (1997). A comparison of general self-efficacy with self-esteem. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 123, 79–100.
- Stevens, C. K., & Gist, M. E. (1997). Effects of self-efficacy and goal orientation training on negotiation skill maintenance: What are the mechanisms? *Personnel Psychology*, 50, 955–978.
- Stober, D. R., & Parry, C. (2005). Current challenges and future directions in coaching research. In M. Cavanaugh, A.M. Grant, & T. Kemp (Eds.), *Evidence-based coaching* (pp. 13!19). Brisbane, Australia: Australian Academic Press.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). Using multivariate statistics (5^e éd.). Boston, MA: Allyn & Bacon/Pearson Education.
- Talsma, K., Schüz, B., Schwarzer, R., & Norris, K. (2018). I believe, therefore I achieve (and vice versa): A meta-analytic cross-lagged panel analysis of self-efficacy and academic performance. *Learning and Individual Differences*, 61, 136–150.
- Tesluk, P. E., Vance, R. J., Mathieu, J. E. (1999). Examining employee involvement in the context of participative work environments. *Group and Organization Management*, (24) 271–299.
- Thalheimer, W. (2016). *Performance-focused smile sheets: A radical rethinking of a dangerous art form*. [United States]: Work-Learning Press.
- Theeboom, T., Beersma, B., & van Vianen, A. E. M. (2014). Does coaching work? A meta-analysis on the effects of coaching on individual level outcomes in an organizational context. *The Journal of Positive Psychology*, 9(1), 1-18. doi: <http://doi.org/10.1080/17439760.2013.837499>
- Thurstone, L. L. (1947). Multiple factor analysis. *Chicago*: University of Chicago.
- Tierney, P., & Farmer, S. M. (2002). Creative self-efficacy: Potential antecedents and relationship to creative performance. *Academy of Management Journal*, 45: 1137–1148.
- Tierney, P., & Farmer, S. M. (2011). Creative self-efficacy development and creative performance over time. *Journal of Applied Psychology*, 96: 277–293.

- Tinsley, H. E. A., & Tinsley, D. J. (1987). Uses of factor analysis in counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology*, 34, 414-424.
- Tracey, J. B., & Tews, M. J. (2005). Construct validity of a general training climate scale. *Organizational Research Methods*, 8, 353–374.
- Tracey, J. B., Tannenbaum, S. I., & Kavanagh, M. J. (1995). Applying trained skills on the job: The importance of the work environment. *Journal of Applied Psychology*, 80, 239–252.
- Tracey, J.B., Hinkin, T.R., Tannenbaum, S., & Mathieu, J.E. (2001). The influence of individual characteristics and the work environment on varying levels of training outcomes. *Human Resource Development Quarterly*, 12, 5–23.
- Tu, Y., & Lu, X. (2016). Do ethical leaders give followers the confidence to go the extra mile? The moderating role of intrinsic motivation. *Journal of Business Ethics*, 135(1), 129–144. doi:10.1007/s10551- 014-2463-6
- Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthodologie de validation transculturelle de questionnaires psychologiques : Implications pour la recherche en langue française. *Psychologie canadienne*, 30, 662-680.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 271–360). New York: Academic Press.
- Vallerand, R. J. (2007). Intrinsic and Extrinsic Motivation in Sport and Physical Activity: A Review and a Look at the Future. In G. Tennenbaum, & R. Eklund (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (3rd ed., pp. 59–83). New York: John Wiley & Sons. <http://dx.doi.org/10.1002/9781118270011.ch3>
- Vallerand, R. J., & Losier, G. F. (1999). An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 142–169.
- Van den Broeck, A., Ferris, D. L., Chang, C. H., & Rosen, C. C. (2016). A review of self-determination theory's basic psychological needs at work. *Journal of Management*, 42(5), 1195–1229.
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Soenens, B. et Lens, W. (2010). Capturing autonomy, competence, and relatedness at work: Construction and initial validation of the Work-related Basic Need Satisfaction scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(4), 981-1002.

- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Wang, Q., Bowling, N.A. (2016), A comparison of general and work-specific personality measures as predictors of organizational citizenship behaviour. *International Journal of Selection and Assessment*, 24(2), 172–188.
- Weiner, B. (1974). Achievement motivation and attribution theory. *Morristown, NJ*: General Learning Press.
- Wen, M. L.-Y., & Lin, D. Y.-c. (2014). Trainees' characteristics in training transfer: The relationship among self-efficacy, motivation to learn, motivation to transfer and training transfer. *International Journal of Human Resource Studies*, 4(1), 114.
- Wheeler, K. G. (1983). Comparisons of self-efficacy and expectancy models of occupational preferences for college males and females. *Journal of Occupational Psychology*, 56, 73–78.
- Whitmore, J. (1992). *Coaching for performance*. London: Nicholas Brealey.
- Williams, P. (2003). The potential perils of personal issues in coaching the continuing debate: Therapy or coaching? What every coach MUST know! *International Journal of Coaching in Organizations*, 2(2), 21–30.
- Wood, R. E., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14, 361–384.
- Wood, R. E., & Locker, E. A. (1987). The relation of self-efficacy and grade goals to academic performance. *Educational and Psychological Measurement*, 47, 416–425.
- Zhen, R., Liu, R.-D., Ding, Y., Wang, J., Liu, Y., & Xu, Le. (2017). The mediating roles of academic self-efficacy and academic emotions in the relation between basic psychological needs satisfaction and learning engagement among Chinese adolescent students. *Learning and Individual Differences*, 54, 210–216. doi: 10.1016/j.lindif.2017.01.017
- Zhu, W. (2000). Which should it be called: Convergent validity or discriminant validity? *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(2), 190–194.
- Zourbanos, N., Haznadar, A., Papaioannou, A., Tzioumakis, Y., Krommidas, C., & Hatzigeorgiadis, A. (2016). The relationships between athletes' perceptions of coach-created motivational climate, self-talk, and self-efficacy in youth soccer. *Journal of Applied Sport Psychology*, 28(1), 97–112. <https://doi.org/10.1080/10413200.2015.107463>.

Appendice A

Certificat d'éthique

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Numéro du projet : 2016-53

Titre du projet : Étude de l'efficacité de deux modalités de coaching exécutif et examen de certains de ses déterminants

Projet subventionné ☒ Projet non subventionné ☐ Projet de maîtrise ou de doctorat ☐

Organisme subventionnaire : MITACS

Nom de l'étudiante ou de l'étudiant :

Nom de la directrice ou du directeur :

Nom du ou de la responsable : Marie Malo

DÉCISION : Favorable ☒ Unanime ☒ Majoritaire ☐
 Défavorable ☐ Unanime ☐ Majoritaire ☐

DÉCISION DIFFÉRÉE : ☐

SUIVI ÉTHIQUE :

6 mois ☐ 1 an ☒

ou

sous la responsabilité de la directrice ou du directeur du projet ☐

COMMENTAIRES :

Marie-Claude Desjardins
Substitut à la présidence du comité d'éthique de la recherche
Lettres et sciences humaines

Date : 14 juillet 2016

Appendice B

Formulaire de consentement

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Le présent document vous renseigne sur les modalités du projet de recherche-action. En répondant au questionnaire qui suit, vous consentez à y participer. Pour vos dossiers, vous pourrez télécharger et imprimer une copie complète du présent formulaire.

Titre du projet

Projet de recherche-action portant sur l'étude de l'efficacité de deux modalités de coaching et examen de certains de ses déterminants

Personnes responsables du projet

Le projet sera réalisé sous la direction de Marie Malo, psychologue et professeure au département de psychologie de l'Université de Sherbrooke. L'équipe de recherche sera également composée des professeurs Francine Roy, Olivier Laverdière et Jean Descôteaux, d'assistants de recherche, dont les doctorantes Geneviève Caron, Émylie Cossette, Myriam H. Bergeron, Laetitia Larouche et Irène Samson, la stagiaire postdoctorale Katia Nelson, ainsi que des auxiliaires de recherche Thomas Aubin et Véronique Lachance.

Pour toute information supplémentaire ou tout problème relié au projet de recherche, vous pouvez joindre la responsable du projet aux coordonnées suivantes :

Marie Malo : Tél. : (819) 821-8000, poste 65950
1-800-267-8337, poste 65950 (sans frais)
Courriel : Marie.Malo@usherbrooke.ca

Financement du projet de recherche

Pour mener à bien ce projet de recherche, l'équipe de recherche a reçu des fonds de l'organisme Mitacs et de votre organisation. Les fonds reçus couvrent les frais reliés à la réalisation du projet.

Objectif du projet

L'objectif du présent projet est de tester l'efficacité de deux modalités d'intervention de coaching (c'est-à-dire en face à face et en e-coaching) et de faire l'examen de certains de ses déterminants.

Raison et nature de la participation

Avec votre consentement, les séances de coaching seront filmées et vous serez invité(e) à participer à la passation de questionnaires en ligne (environ 10 minutes par passation). La passation de questionnaires se fera sur votre temps de travail, principalement à la fin des séances de coaching.

Avantages pouvant découler de la participation

Pour souligner votre participation à ce projet de recherche, vous recevrez un rapport personnalisé et confidentiel concernant votre niveau de maîtrise des compétences de leadership mesuré avant et après les séances de coaching. À cela s'ajoute le fait que votre participation contribuera à

l'avancement des connaissances entourant les interventions en développement des compétences de leadership.

Inconvénients et risques pouvant découler de la participation

Certaines questions dans les questionnaires pourraient vous amener à réfléchir sur votre expérience de travail, ce qui pourrait faire vivre des émotions moins agréables. Dans le cas où ces effets se produiraient et que le besoin d'en discuter se fait sentir, n'hésitez pas à en parler à votre coach ou à contacter la chercheuse responsable de la recherche. Les coachs impliquées dans le projet sont préparées à ce genre d'éventualité et pourront ajuster leur intervention en conséquence. Elles vous référeront vers des ressources appropriées au besoin. Si vous souhaitez obtenir plus de soutien, nous vous invitons à consulter les références suivantes :

Ordre des psychologues du Québec

Tél. : 1-800-363-2644

Site Internet : <http://www.ordrepsy.qc.ca>

Tel-Aide : ligne d'écoute gratuite

Tél. : 514-935-1101

Le temps requis pour remplir les questionnaires pourrait être perçu comme un inconvénient par certains participants. Ces différentes activités seront réalisées sur le lieu du travail lors des heures de travail.

Nous souhaitons vous aviser que nous avons conclu une entente avec le représentant de votre employeur pour veiller à ce que les données de la présente recherche ne seront pas utilisées pour documenter une preuve visant à résoudre un litige en matière de relations de travail. Ceci fait en sorte que les informations recueillies seront uniquement utilisées aux fins de la recherche selon les paramètres décrits dans ce formulaire.

Compensations financières

Aucune compensation financière ne vous sera remise suivant votre participation.

Droit de retrait sans préjudice de la participation

Votre participation est grandement appréciée. Toutefois, si pour quelque raison que ce soit, vous ne désirez plus participer à cette étude, vous êtes entièrement libre de le faire. Vous êtes également libre d'y mettre fin sans avoir à justifier votre décision ni à subir de préjudices de quelque nature que ce soit.

Advenant que vous vous retiriez de l'étude, demandez-vous que les documents vidéo ou écrits vous concernant soient détruits? Il vous sera toujours possible de revenir sur votre décision en formulant une demande par courriel à la chercheuse principale.

Oui ☐ Non ☐

Confidentialité, partage, surveillance et publications

Tous les renseignements recueillis au cours du projet de recherche demeureront **confidentiels**. Les données seront recueillies au moyen du logiciel en ligne SurveyMonkey. Cette plate-forme Web utilise des niveaux élevés de sécurité. Les informations concernant les mesures de sécurité peuvent être consultées à l'adresse suivante : <https://fr.surveymonkey.com/mp/policy/security>.

La chercheuse principale de l'étude ainsi que son équipe de recherche utiliseront les données à des fins de recherche dans le but de répondre aux objectifs scientifiques du projet de recherche décrits dans ce formulaire de consentement. Les données du projet de recherche pourront être publiées dans des revues scientifiques et diffusées dans des communications scientifiques. **Toutefois, aucune information, publication ou communication scientifique ne permettra de vous identifier.** De plus, les données utilisées par les chercheurs seront protégées par un mot de passe en tout temps.

Mise en banque des données

Si vous y consentez, les données recueillies dans cette recherche et rendues anonymes seront migrées vers une banque de données intitulée « Développement des compétences professionnelles » qui sera éventuellement constituée pour conduire d'autres recherches sur une thématique étroitement liée à ce projet. Cette banque de données sera sous la responsabilité de la professeure Marie Malo, et le Comité d'éthique de la recherche – Lettres et sciences humaines de l'Université de Sherbrooke aura préalablement approuvé son cadre de gestion. Cette banque de données sera conservée sur le poste informatique sécurisé par un mot de passe de la chercheuse. Les données de recherche y seront conservées tant et aussi longtemps que le responsable de la banque pourra en assurer la bonne gestion. Les projets de recherche utilisant des données provenant de cette banque seront approuvés par le comité d'éthique de la recherche – Lettres et sciences humaines de l'Université de Sherbrooke.

Acceptez-vous que des données de recherche **rendues anonymes** soient mises en banque pour des recherches futures portant sur une thématique liée au présent projet?

Oui ☐ Non ☐

Enregistrement vidéo

Avec votre consentement, les séances de coaching peuvent être enregistrées et filmées. Chaque enregistrement sera protégé par un mot de passe et hébergé sur le serveur sécurisé de l'Université

de Sherbrooke. Nous aimerions pouvoir utiliser ces enregistrements, avec votre permission, à des fins de formation ou de productions scientifiques.

Il n'est cependant pas obligatoire de consentir à ce volet pour participer au présent projet.

Nous autorisez-vous à enregistrer les séances de coaching et à utiliser les enregistrements à des fins de formation?

Oui ☐ Non ☐

Nous autorisez-vous à utiliser vos enregistrements à des fins de productions scientifiques?

Oui ☐ Non ☐

Surveillance des aspects éthiques et identification du président du Comité d'Éthique de la Recherche en Lettres et Sciences Humaines

Le Comité d'Éthique de la Recherche en Lettres et Sciences Humaines a approuvé ce projet de recherche et en assure le suivi. De plus, il approuvera au préalable toute révision et toute modification apportée au formulaire d'information et de consentement, ainsi qu'au protocole de recherche.

Vous pouvez parler de tout problème éthique concernant les conditions dans lesquelles se déroule votre participation à ce projet avec la responsable du projet ou expliquer vos préoccupations en communiquant avec le secrétariat du Comité d'éthique de la recherche Lettres et sciences humaines : 819-821-8000 (1-800-267-8337) poste 62644, ou par courriel à : cer_lsh@USherbrooke.ca.

Déclaration de responsabilité

Moi, Marie Malo, chercheuse principale de l'étude, déclare que mon équipe de recherche et moi-même sommes responsables du déroulement du présent projet. Nous nous engageons à respecter les obligations énoncées dans ce document et également à vous informer de tout élément qui serait susceptible de modifier la nature de votre consentement.

Consentement éclairé

Je déclare avoir lu et compris le présent formulaire de consentement associé à ce projet de recherche. Je comprends la nature et le motif de ma participation au projet. En cliquant sur le bouton « Suivant », je consens à participer à ce projet de recherche.

Appendice C

Questionnaire sociodémographique

QUESTIONS SOCIODÉMOGRAPHIQUES

| | | | | | | |
|----------------------------|---|---|----------------------------|---|---|----------------------------|
| Pas du tout confortable | | | Moyennement confortable | | | Tout à fait confortable |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

| Item | Ancrage | | | | | | |
|---|---------|---|---|---|---|---|---|
| Avant de commencer la démarche de coaching, quel était votre niveau de confort à utiliser des outils informatiques | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

1. Quel âge avez-vous?

2. Quel est le plus haut niveau d'études que vous ayez atteint?
 - Diplôme d'études primaires
 - Diplôme d'études secondaires
 - Diplôme d'études professionnelles
 - Attestation d'études collégiales
 - Diplôme d'études collégiales
 - Baccalauréat
 - Maîtrise
 - Doctorat
 - Je préfère ne pas répondre

3. Depuis combien de temps relevez-vous de votre superviseur immédiat actuel? (en chiffre; p. ex., pour répondre 6 mois, veuillez indiquer 0,5; pour répondre 12 années et trois mois, veuillez indiquer 12,25)

4. Êtes-vous régulièrement en contact avec votre superviseur immédiat actuel?
 - Moins d'une fois par mois ou jamais
 - Une ou deux fois par mois
 - Une ou deux fois par semaine
 - Une ou deux fois par jours
 - Plusieurs fois par jour

5. Combien d'heures travaillez-vous par semaine? _____

6. Depuis combien d'années travaillez-vous au sein de votre organisation? (en chiffre; p. ex., pour répondre 6 mois, veuillez indiquer 0,5; pour répondre 12 années et trois mois, veuillez indiquer 12,25) _____

7. Depuis combien d'années faites-vous le travail que vous effectuez présentement? (en chiffre; p. ex., pour répondre 6 mois, veuillez indiquer 0,5; pour répondre 12 années et trois mois, veuillez indiquer 12,25) _____

Appendice D

Questionnaire : Satisfaction des trois besoins psychologiques au travail

MESURE DE LA SATISFACTION DES TROIS BESOINS PSYCHOLOGIQUES FONDAMENTAUX AU TRAVAIL

| Fortement en désaccord | En désaccord | Plutôt en désaccord | Ni en accord, ni en désaccord | Plutôt en accord | En accord | Fortement en accord |
|------------------------------|-----------------|------------------------|-------------------------------------|---------------------|-----------|------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

En utilisant l'échelle de réponse ci-dessus, veuillez indiquer jusqu'à quel point vous êtes en accord avec chaque énoncé.

| Item | | Ancrage | | | | | | |
|------|---|---------|---|---|---|---|---|---|
| 1. | Mon travail me permet de prendre des décisions | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. | Je peux exercer mon jugement pour résoudre des problèmes dans mon travail | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. | Je peux assumer mes responsabilités dans mon travail | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. | Au travail, je me sens libre d'exécuter mes tâches à ma façon | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5. | J'ai les capacités pour bien faire mon travail | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6. | Je me sens compétent(e) à mon travail | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7. | Je suis capable de résoudre des problèmes à mon travail | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8. | Je réussis bien dans mon travail | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9. | Avec les personnes qui m'entourent dans mon milieu de travail, je me sens compris | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10. | Avec les personnes qui m'entourent dans mon milieu de travail, je me sens écouté | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11. | Avec les personnes qui m'entourent dans mon milieu de travail, je me sens en confiance avec eux | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12. | Avec les personnes qui m'entourent dans mon milieu de travail, je me sens un ami pour eux | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Appendice E

Questionnaire : Soutien du superviseur

MESURE DU SOUTIEN DU SUPERVISEUR

| Fortement désaccord | En désaccord | Plutôt en désaccord | Ni en accord, ni en désaccord | Plutôt en accord | En accord | Fortement accord |
|------------------------|-----------------|------------------------|-------------------------------------|---------------------|-----------|---------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

À partir de l'échelle de réponse allant de 1 à 7 ci-dessous, veuillez indiquer le chiffre qui correspond le mieux à votre réalité **au travail**.

| Item | | Ancrage | | | | | | |
|------|--|---------|---|---|---|---|---|---|
| 1. | Les superviseurs font preuve de reconnaissance et donnent le crédit aux employés qui appliquent de nouvelles connaissances et compétences dans leur travail. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. | Les superviseurs combinent les besoins de développement personnel et professionnel des employés aux opportunités de formation. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. | Une pensée indépendante et innovatrice est encouragée par les superviseurs. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. | La haute direction s'attend à une performance de haut niveau en tout temps. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5. | La haute direction s'attend au maintien continu de standards élevés d'excellence et de compétence. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Appendice F

Questionnaire : SEP-BRC

MESURE DU SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE À BÂTIR DES RELATIONS COLLABORATIVES

Cette section du questionnaire vise à mesurer votre **confiance à pouvoir** faire les comportements de la compétence **bâtir des relations collaboratives**. Veuillez indiquer votre niveau de confiance en sélectionnant le chiffre le plus approprié selon l'échelle ci-dessous.

| Pas du tout confiant(e) | | | Moyennement confiant(e) | | | Tout à fait confiant(e) |
|----------------------------|---|---|----------------------------|---|---|----------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Aujourd'hui, dans mon travail, je me sens capable de ...

| Item | | Ancrage | | | | | | |
|------|--|---------|---|---|---|---|---|---|
| 1. | M'assurer que l'information soit cascadée. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. | Communiquer l'information aux personnes concernées. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. | Aller chercher de l'information auprès des autres. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. | Encourager les membres de l'équipe à s'ouvrir à différents points de vue. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5. | Inciter l'équipe à utiliser les forces de tous. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6. | Amener l'équipe à se consulter pour obtenir des idées complémentaires. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7. | Tenir des rencontres entre les différents départements/équipes/usines/corporatif. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8. | Partager mes apprentissages avec d'autres équipes départements/usines/corporatif. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9. | Partager mes ressources (budgétaires, humaines, matérielles, etc.) avec d'autres équipes/département lorsque nécessaire. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |